



**T.C. İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİNDE
KULLANILAN GÖRSEL MATERYALLERE FELTON-ALLEN İLE
NICHOL MODELİNE GÖRE SORU SORMANIN AKADEMİK
BAŞARI VE KALICILIĞA ETKİSİ**

Yaprak YİLDİZ KIRHAN

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TARİH EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

OCAK, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 3 yıl sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Yaprak

Soyadı: YİLDİZ KIRHAN

Bölümü: Tarih Eğitimi Bilim Dalı

İmza:

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Kullanılan Görsel Materyallere Felton-Allen ile Nichol Modeline Göre Soru Sormanın Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi

İngilizce Adı: The Effect of Asking Questions on the Visual Materials Used in T.C. History of Turkish Revolution and Atatürkism Lesson According to Felton-Allen and Nichol Model on Academic Success and Permanence

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Yaprak YİLDİZ KIRHAN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Yaprak YİLDİZ KIRHAN tarafından hazırlanan “T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Kullanılan Görsel Materyallere Felton-Allen ile Nichol Modeline Göre Soru Sormanın Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Bahri ATA

Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Bülent AKBABA

Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Hasan Işık

Genel Türk Tarihi Ana Bilim Dalı, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 14.01.2020

Bu tezin Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Unvan Ad Soyad: Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu çalışma Çanakkale Savaşları'nın anlatımında görsel materyal kullanımında Felton ve Allen modeli ile Nichol modelinin etkisinin belirlenmesi için 11. sınıfta öğrenim gören üç grup üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın sonucuyla şekillenmiştir. Bu araştırmada elde edilen sonuçların Çanakkale Savaşları'nın anlatımında gösterilmesi gereken özenin pekişmesine ve görsel materyal kullanım konusundaki bilimsel literatüre katkı sağlamasını temenni ederim.

Bu araştırma birçok değerli insanın katkı ve desteklerinin izlerini taşımaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın son halini almasında bana destek veren kişilere teşekkür etmeyi borç bilirim. Öncelikle yüksek lisans eğitimim boyunca engin bilgi ve tecrübelerini aktarma ve sabır gösterme konularında fazlasıyla cömert olan, bu anlamda benden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve kendisine lisans eğitimimden bu yana bana kattıklarından, nezaketinden ve sahip olduğu engin bilgi birikiminden dolayı ayrı bir saygı, sevgi ve hayranlık beslediğim tez danışmanım *Sn. Prof. Dr. Bahri ATA*'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yine kendilerinden lisans eğitiminde ders alma şerefine nail olduğum ve yüksek lisans eğitimimde de kapılarını bana ardına kadar açık bırakarak desteklerini esirgemeyen *Sn. Doç. Dr. Bülent AKBABA*'ya, *Sn. Doç. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA*'ya ve *Sn. Dr. Öğr. Üyesi Osman SABANCI*'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Çocukları olmaktan gurur duyduğum, koşulsuz sevgi ve destekleriyle bugünlere gelmemde sonsuz emekleri olan ve hayatımın her safhasında maddi ve manevi desteklerini benden hiçbir zaman esirgemeyen kıymetli annem ve babam *Naime YILDIZ* ile *Fehmi YILDIZ*'e sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Tanıştığımızdan bu yana hayatımın uğuru olarak nitelendirdiğim ve bütün birlikteliğimizde olduğu gibi bu çalışmamın aşamalarında da desteğini ve sevgisini benden esirgemeyen sevgili eşim *Fuat KIRHAN*'a teşekkür ederim.

Son olarak da tezimi teslim etme sürecinde, Ankara’da bana evinin kapılarını açan kıymetli arkadaşım *Gamze KESER*’e ve hiçbir sorumu cevapsız bırakmayan sevgili *Demet BALTA*’ya teşekkür ederim.

Çanakkale ruhuyla yoğrulmuş, devletimizin kurucusu Ulu Önder Atatürk’ün ve bu vatanın her karış toprağının önemini kavramış, aydınlık geleceğin mimarı olacak bir neslin, bilim ışığında yetişmesi ümidiyle.

**T. C. İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİNDE
KULLANILAN GÖRSEL MATERYALLERE FELTON-ALLEN İLE
NICHOL MODELİNE GÖRE SORU SORMANIN AKADEMİK
BAŞARI VE KALICILIĞA ETKİSİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Yaprak YİLDİZ KIRHAN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
OCAK, 2020**

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin konusu olan Çanakkale Savaşları'nın anlatımında görsel materyale Felton-Allen modeli ile Nichol modeline göre soru sormanın akademik başarı ve kalıcılığa etkisini saptamaya çalışmaktır. Araştırmada deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilinin Mamak ilçesinde bulunan bir lisede öğrenim gören 11. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilen Çanakkale Savaşları konusuyla ilgili 20 adet çoktan seçmeli soru kullanılmıştır. Bu testin soruları güvenirlik analizi için “Cronbach Alfa Katsayısı” testine tabii tutulmuştur. Araştırmada bu sorular, 3 gruptan meydana gelen toplam 63 öğrenciye ön-test son-test ve kalıcılık testi şeklinde uygulanmıştır. Araştırmaya ilişkin uygulama, 2017-2018 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS 20.0 programı ile grupların kendi içindeki başarı ve kalıcılık düzeylerini ölçmek için ön-test, son test ve kalıcılık testi sonuçları bağımlı örneklem t-testine tabii tutulmuştur. Grupların birbirleri arasındaki başarı ve kalıcılık sonuçlarını analiz etmek için ise SPSS 20.0 programı ile ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları tekrarlı ölçümler için çift faktörlü anova analizine tabii tutulmuştur. Araştırma neticesinde, akademik başarı bakımından geleneksel anlatım yönteminin uygulandığı grup ile Felton-Allen modeli uygulanan grubun arasında yapılan ölçümlerde, Felton-Allen

modeli lehine anlamlı bir fark olduğu görölmüştür. Buna göre Felton-Allen modeliyle ders işleminin akademik başarıyı arttırmada geleneksel anlatım yönteminden daha etkili olduğu söylenebilir. Felton-Allen modelinin akademik başarıya etkisi Nichol modeli ile kıyaslandığında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bununla birlikte, akademik başarıya etki bakımından Nichol modeli ile geleneksel anlatım yöntemi kıyaslandığında, ikisi arasında anlamlı bir fark görölmemiştir. Ayrıca, görsel materyale soru sorarak anlatımın yapıldığı derslerde öğrencilerin merak ve dikkatlerinin de arttığı gözlemlenmiştir. Bu durumun, görsel materyallerin göze hitap etme ve ilgi çekici olma gibi özelliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmada uygulanan kalıcılık testi başarı puanları sonucunda; Felton-Allen modelinin diğer iki modele göre kalıcılık düzeyini arttırmada daha etkili olduğu, Nichol modelinin ise geleneksel anlatım yöntemine göre kalıcılık düzeyini arttırmada daha etkili olduğu görölmüştür.

Anahtar Kelimeler: İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Ortaöğretim, Çanakkale Savaşları,
Görsel Materyal, Felton-Allen, Nichol
Sayfa Adedi: 100 sayfa
Danışman: Prof. Dr. Bahri ATA

**THE EFFECT OF ASKING QUESTIONS ON THE VISUAL
MATERIALS USED IN T.C. HISTORY OF TURKISH REVOLUTION
AND ATATÜRKISM LESSON ACCORDING TO FELTON-ALLEN
AND NICHOL MODEL ON ACADEMIC SUCCESS AND
RETENTION**

Master's Thesis

Yaprak YİLDİZ KIRHAN

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

DECEMBER, 2019

ABSTRACT

The purpose of this research, the Republic of Turkey Revolution History and Atatürkism course of lectures on the subject of the Battle of Çanakkale; to try to determine the effect of asking questions on visual material according to Felton-Allen model and Nichol model on academic success and retention. Experimental design was used in the research. The study group of the study consists of 11th grade students studying in a high school in Mamak district of Ankara province. In the research, 20 multiple choice questions related to Çanakkale Wars which were developed by the researcher by taking expert opinion as data collection tool were used. The questions of this test were subjected to the "Cronbach Alpha Coefficient" test for reliability analysis. In the study, these questions were applied to a total of 63 students consisting of 3 groups as pre-test, post-test and retention test. Research related application was carried out in the spring semester of the 2017-2018 academic year. The data obtained from the research have been subjected to the pre-test, post-test and retention test dependent samples t-test to measure the success and retention levels of the groups within the SPSS 20.0 program. In order to analyze the success and retention results of the groups, the results of pre-test, post-test and retention test with SPSS 20.0 program were subjected to two way anova analysis for repeated measurements. As a result of the research, it was observed that there was a significant difference in favor of the Felton-Allen model in the measurements made between the group in which the traditional

expression method was applied and the group applied the Felton-Allen model in terms of academic success. Accordingly, it can be said that teaching with the Felton-Allen model is more effective than traditional expression method in increasing academic success. When the effect of Felton-Allen model on academic success was compared with Nichol model, no significant difference was found. In addition, it was observed that the curiosity and attention of the students increased in the lessons where the lecture was made by asking questions to the visual material. This situation is thought to be due to the visual materials such as appealing to the eye and being interesting. As a result of the retention test success scores applied in the research; Felton-Allen model was found to be more effective in increasing the level of retention than the other two models, while the Nichol model was more effective in increasing the level of retention than the traditional method of lecture.

Key Words: History of Turkish Revolution and Ataturkism, High School, Battle of Çanakkale, Visual Material, Felton-Allen, Nichol

Page Number: 100 pages

Supervisor: Prof. Dr. Bahri ATA

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ.....	vi
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	4
1.3. Alt Problemler	4
1.4. Araştırmanın Amacı	5
1.5. Araştırmanın Önemi.....	5
1.6. Kapsam	7
1.7. Varsayımlar-Sınırlılıklar	7
1.9. Tanımlar	7
BÖLÜM II	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğretimi	9
2.1.1. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Tarihçesi	9
2.1.2. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Önemi.....	13

2.1.3. Çanakkale Savaşları Çerçevesinde Lise Tarih Dersi Müfredat Programı İnceleme	16
2.2. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Kullanılabilecek Görsel Materyaller	20
2.2.1. Minyatürler ve Gravürler	21
2.2.2. Karikatürler	25
2.2.3. Fotoğraflar	29
2.3. Fotoğraflarla T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Anlatımında Kullanılan Modeller.....	33
2.3.1. Felton-Allen Modeli	34
2.3.2. Nichol Modeli	35
2.4. İlgili Yayın ve Araştırmalar	37
BÖLÜM III.....	42
YÖNTEM.....	42
3.1. Araştırmanın Modeli	42
3.2. Çalışma Grupları	43
3.3. Veri Toplama Araçları	44
3.4. Verilerin Analizi.....	46
BÖLÜM IV	47
BULGULAR VE YORUM.....	47
4.1. Normallik Analizi.....	47
4.2. Birinci Alt Probleme Dair Bulgular (Denkleştirme Analizi)	48
4.3. İkinci Alt Probleme Dair Bulgular	49
4.4. Üçüncü Alt Probleme Dair Bulgular	50
4.5. Dördüncü Alt Probleme Dair Bulgular.....	50
4.6. Beşinci Alt Probleme Dair Bulgular	51
4.7. Altıncı Alt Probleme Dair Bulgular	54
4.8. Yedinci Alt Probleme Dair Bulgular	54
4.9. Sekizinci Alt Probleme Dair Bulgular.....	55
4.6. Dokuzuncu Alt Probleme Dair Bulgular	56

BÖLÜM V.....	59
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	59
4.1.Sonuç ve Tartışma.....	59
4.2.Öneriler.....	62
KAYNAKLAR	64
EKLER.....	71
EK 1. Araştırmanın Uygulanması İçin Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden Alınan Islak İmzalı İzin Belgesi.....	72
EK 2. Çanakkale Savaşları Akademik Başarı ve Kalıcılık Testi.....	73
EK 3. Çanakkale Savaşları Akademik Başarı ve Kalıcılık Testi Cevap Anahtarı	78
EK 4. Araştırmanın Modelleri Uygulanırken Kullanılan Örnek Fotoğraflar	79
EK 5. Felton Allen Modeli ile Ders İşlenirken Ek-4’de Gösterilen Fotoğraflara İlişkin Yöneltilen Örnek Sorular	80
EK 6. Nichol Modeli ile Ders İşlenirken Ek-4’de Gösterilen Fotoğraflara İlişkin Yöneltilen Örnek Sorular	81
EK 7. Araştırma Modellerinin Uygulanmasında Kullanılan Diğer Örnek Fotoğraflar	83

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 2018-2019 Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi	18
Tablo 2 2018-2019 12.sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı.....	19
Tablo 3 Ön Test, Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desenin Şeması	43
Tablo 4 Araştırma Gruplarının Şube, Cinsiyet ve Sınıf Mevcutlarının Dağılımı	44
Tablo 5 Cronbach Alfa Katsayısı (Başarı Testinin Güvenilirlik Analizi)	45
Tablo 6 Verilerin Normallik Analizi Sonuçları.....	47
Tablo 7 Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Başarı Puanlarının Anlatım Modellerine Göre Dağılımına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	48
Tablo 8 Ön Test Başarı Düzeyleri Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları	49
Tablo 9 Geleneksel Anlatım Yöntemi Ön Test-Son Test Sonuçları.....	49
Tablo 10 Nichol Modeli Ön Test-Son Test Sonuçları	50
Tablo 11 Felton-Allen Modeli Ön Test-Son Test Sonuçları.....	50
Tablo 12 Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ön Test-Son Test Başarı Puanlarının Anlatım Modellerine Göre Dağılımına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	51
Tablo 13 Ön Test-Son Test Başarı Düzeyleri Çift Yönlü Tekrarlayan Ölçümlerde Anova Analizi Sonuçları.....	52
Tablo 14 Gruplar Arası Son Test-Ön Test Başarı Düzeyleri Bonferroni Testi Sonuçları...	53
Tablo 15 Geleneksel Anlatım Yöntemi Son Test-Kalıcılık Testi Sonuçları.....	54
Tablo 16 Nichol Modeli Son Test-Kalıcılık Testi Sonuçları	54
Tablo 17 Felton-Allen Modeli Son Test-Kalıcılık Sonuçları	55
Tablo 18 Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Son Test-Kalıcılık Testi Başarı Puanlarının Anlatım Modellerine Göre Dağılımına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	56
Tablo 19 Ön Test-Son Test Başarı Düzeyleri Çift Yönlü Tekrarlayan Ölçümlerde Anova Analizi Sonuçları.....	57
Tablo 20 Gruplar Arası Kalıcılık Testi-Son Test Başarı Düzeyleri Bonferroni Testi Sonuçları	58

SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

Çev. : Çeviren

Ed.: Editör

F: F değeri (anova testi için)

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

N: Denek Sayısı

p: Anlamlılık Düzeyi

s : Sayfa

S: Standart Sapma

sd: Serbestlik Derecesi

SPSS : Statiscal Package For Social Sciences (Sosyal Bilimler
İstatistik Paket Programı 22.0

t: t değeri (t testi için)

T. C. : Türkiye Cumhuriyeti

TDK : Türk Dil Kurumu

vb. : Ve benzeri

$\bar{x}$: Aritmetik Ortalama

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, amacına, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve araştırmaya yönelik tanımlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Tarih, insanların ait olduğu toplumun karakterini ve kendilerinin de aslında bu genlerden geldiğini öğrenmeleri bakımından önemlidir (Collingwood, 1996, s. 40). Geçmişe baktığımızda, kendimizi ve milletimizi görürken aynı zamanda içinde bulunduğumuz zamanı ve geleceğimizi de daha iyi analiz edebilme imkânı buluruz. Tarihin en önemli amaçlarından biri de geçmişe bakarak şimdiyi ve geleceği çözümleyebilmektir (Carr ve Fontana, 1992, s. 58).

Tarihin amacı merak gidermek ya da kültür seviyesini yukarı çekmekten ziyade, mensubu olduğumuz toplumun ve diğer toplumların geçmişteki işleyiş şekillerini ortaya çıkarmak ve günümüzdeki toplumların işleyiş şeklini anlamaya katkıda bulunmaktır. Dolayısıyla tarih, bizi geçmişle tanıştıırken bizim de tarihteki ve toplumdaki yerimizi idrak etmemize olanak tanır (Carr ve Fontana, 1992, s. 119).

İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi; üniversite düzeyinde “Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi”, ilk ve ortaöğretim düzeyinde ise “Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük” dersleri olarak verilmektedir. Bu dersin ortaya çıkışı, eski bir devletten yeni bir ulus devletine geçişe paralellik göstermektedir. Bundan dolayı bu ders aynı zamanda,

yeni doğmuş bir yönetim şeklinin ve mevcut devrimlerin benimsetilmesi amacı gütmektedir. Yapılan devrimlerin sürekliliğinin, bu amaçların gerçekleştirilmesine bağlı olması, tarih eğitimine bu hedefler çerçevesinde yön verme zorunluluğu doğurmuştur (Aslan, 2007, s. 295).

Başka bir aktarımla; bu ders ülkemizde, genç cumhuriyet döneminde; milli egemenliğin halk tarafından tam anlamıyla içselleştirilmesi, inkılâpların uzun ömürlü olabilmesi, milli bağımsızlığın devam ettirilebilmesi, halkın ve yeni kuşakların bu amaçlar doğrultusunda şekillendirilmesi gibi durumların gerekliliğine bağlı olarak eğitim sistemimizin içine alınmıştır (Saray & Tosun, 2005, s. 2).

Türk eğitim sisteminin geçmişine baktığımızda, kullanılan eğitim-öğretim yöntemlerinin günümüze kıyasla ağırlıklı olarak öğretmen odaklı olduğunu ve geleneksel anlatım yönteminin hâkim olduğu bir sistem olduğunu söyleyebiliriz. Bu anlayışın değiştirilmesinin istendiği ve eğitimde materyal kullanımına verilen önemin arttığı, eğitim sistemimizdeki 2004-2005 tarihlerinde, öğretim programlarının içeriğinde gidilen köklü değişime bakılarak anlaşılmaktadır. Bu tarihlerde yapılan değişikliklerde, klasik öğretmen merkezli anlayışın terk edilmesine ve öğretim programının, öğrenci merkezli bir hale bürünmesine yönelik yapılan yenilikler göze çarpmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşım sistemine uygun bir şekilde gerçekleştirilen bu yeniliklerdeki amaç, öğrencinin öğrenme sürecine daha aktif katılımını sağlamak ve bunu gerçekleştirirken de eğitim araçlarından azami ölçüde yararlanmaktır (Erkan, Kablan & Topan, 2013, s. 1630).

Tarih dersi, diğer derslere kıyasla içerik bakımından daha soyut bilgiler barındırmaktadır. Örneğin; fizik ve kimya gibi derslerde bir öğrenci edindiği bilgiyi doğrudan gözlemleyerek deney yoluyla tecrübe etme fırsatına sahipken tarih dersinde geçmişte yaşanan bir savaşı deneyimleme, canlı olarak gözlemleyebilme imkânına sahip değildir. Bu durum, eğitim ortamında öğretmene, öğrencinin dikkatini yoğunlaştırmada bazı zorluklar yaşatabilmektedir. Bunun önüne geçilebilmesinde en etkili yollardan biri, göze hitap edecek araçlardan, azami ölçüde faydalanmaktır. Bu görsel araçlar; fotoğraf, minyatür, resim ve gravür gibi her türlü görseli içeren araçlar olabilir. Bu görsel materyallerin eğitim ortamında kullanılmaları, dersin soyuttan somut boyuta taşınmasında önemli bir rol oynayacaktır. Bu durum; öğrencinin derse olan merak ve alâkasını arttırma, öğrenciyi

eğitim sürecine katma ve akademik kalıcılığı arttırma gibi konularda da fayda sağlayacaktır (Kırpık, 2009, s. 72).

Tarih öğretiminde; öğrencilerin kendi bilgilerini sınıflandırabilmeleri, tarihle iç içe olabilmeleri, edindikleri bilgileri kendi ilgi alanları doğrultusundaki yöntemlerle aktarabilmeleri sağlanmalıdır. Bunu sağlayabilmek için de öğrencilere her türlü işitsel ve görsel malzemelere ulaşma fırsatlarının sunulması gerekmektedir (Cooper'dan aktaran Akbaba, 2005, s. 187).

Tarih öğretiminde tarihi yerlerin, görsel olarak bir başka öneme sahip olduğunu söyleyebiliriz. Tarihi yerler geçmişten günümüze gelen mirasın elle tutulur halidir. Bu yerler, geçmişin örf ve adetlerini, tecrübelerini ve karakterini yansıtıp aktararak tarih eğitimine oldukça katkıda bulunurlar. Dolayısıyla bu amaçla kullanımları da ayrı bir önem taşımaktadır (Patrick, 2003, s. 8).

Resim, minyatür, gravür, grafik gibi görsel materyallerin eğitim ortamında kullanımı, öğrenciler ile geçmiş arasında bir köprü oluşturmaları açısından önemlidir. Bu tür materyallerle işlenen derslerde öğrenciler, dersi daha kolay kavrayabilme ve geçmişle bugünü karşılaştırma gibi fırsatlara sahip olacaktır. Bu gibi fırsatların olumlu dönütlerini, akademik başarı ve kalıcılık gibi değerlendirmelerin üzerinde görmek mümkündür (Demircioğlu, 2019, s. 6).

Görsel materyallerin en etkililerinden biri olan fotoğraflar, kalıcı öğrenmeyi arttıracak türdeki önemli materyallerdir. Fotoğrafların, anlatılan konuya ilişkin sosyal ve kültürel yaşam ile ilgili her türlü değişkeni gözler önüne sermek, fotoğrafta geçen konuya dair her türlü soruyu yöneltme imkânı sağlamak ve yaşanan bir savaş veya herhangi bir tarihsel kesitle ilgili kanıt oluşturmak gibi önemli avantajları vardır (Kırpık, 2009, s. 72). Fotoğrafların bu gibi faydaları ve tarihimize ilgili zengin bir fotoğraf arşivinin mevcut olması gibi durumlar göz önünde bulundurularak bu araştırmada, görsel materyal olarak fotoğraf kullanımı tercih edilmiştir.

Bu araştırmanın sonucunda, yukarıdaki bilgilerin doğrultusunda, ortaöğretim T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi Çanakkale Savaşları konusunun öğretiminde, görsel materyallerden biri olan fotoğrafa, Felton-Allen modeline göre soru sorma ile Nichol modeline göre soru sormanın geleneksel anlatım yöntemine kıyasla akademik başarı ve

kalıcılığa etkileri saptanarak bu modeller ışığında, görsel materyal kullanımının tarih öğretimindeki etki ve sonuçları tespit edilmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde kullanılan görsel materyallere Felton-Allen ile Nichol modeline göre soru sormanın akademik başarı ve kalıcılığa etkisi nelerdir?

1.3. Alt Problemler

- 1) Çanakkale Savaşları'nın geleneksel anlatım yöntemiyle anlatıldığı kontrol grubu ile fotoğrafa Felton-Allen ile Nichol modeline göre soru sorularak anlatıldığı deney gruplarının, ön test başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2) Çanakkale Savaşları'nın geleneksel anlatım yöntemiyle anlatıldığı kontrol grubunun, ön test ve son test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3) Çanakkale Savaşları'nın fotoğrafa Nichol modeline göre soru sorularak anlatıldığı deney grubunun, ön test ve son test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4) Çanakkale Savaşları'nın fotoğrafa Felton-Allen modeline göre soru sorularak anlatıldığı deney grubunun, ön test ve son test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 5) Çanakkale Savaşları'nın geleneksel anlatım yöntemiyle anlatıldığı kontrol grubu ile Nichol ve Felton-Allen modellerine göre anlatıldığı deney gruplarının, son test-ön test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 6) Çanakkale Savaşları'nın geleneksel anlatım yöntemiyle anlatıldığı kontrol grubunun, son test ve kalıcılık testi başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 7) Çanakkale Savaşları'nın Nichol modeline göre anlatıldığı deney grubunun, son test ve kalıcılık testi başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- 8) Çanakkale Savaşları'nın Felton-Allen modeline göre anlatıldığı deney grubunun, son test ve kalıcılık testi başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 9) Çanakkale Savaşları'nın geleneksel anlatım yöntemiyle anlatıldığı kontrol grubu ile Nichol ve Felton-Allen modeline göre anlatıldığı deney gruplarının kalıcılık testi-son test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi Çanakkale Savaşları konusunun öğretiminde, görsel materyallerden biri olan fotoğrafa, Felton-Allen ile Nichol modellerine göre soru sormanın geleneksel anlatım yöntemine kıyasla akademik başarı ve kalıcılığa etkisini belirlemek ve bu uygulama ışığında hem materyal kullanımına hem de bu modellerin kullanımına ilişkin önerilerde bulunmaktır.

1.5. Araştırmanın Önemi

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi normal bir disiplin olmanın dışında, ülkenin gençliğini; Cumhuriyet devrimlerinin karakterini özümseyen, bu devrimlere dört kolla sarılan ve koruyan özelliklerle yoğrulmuş bir gençlik olarak yetiştirmek amacı taşımamasından dolayı ayrı bir öneme sahiptir. Aynı zamanda bu ders öğrencilere modern dünyanın şartlarından ülkemizin ne şekilde etkilendiği, Türkiye'nin bu modernleşen yer kürede yerini alışı, Türk halkının bu koşullardan etkilenme biçimi gibi konuları olaylar örgüsü niteliğinde aktaran ve bunların kavranmasında da rol oynayan bir derstir. Yapılan devrimlerin kalıcı olma ve her daim yeniliklere açık bir millet olma yollarının, bu devrimlerin layık oldukları şekilde aktarımından ve genç nesillerin bunları içselleştirmesinden geçmesi de bu dersin öğretim mahiyetini arttıran unsurlardır (Erdaş, 2006, s. 19).

Çanakkale Savaşları'nın Türk tarihi açısından önemi, tartışılmaz bir konudur. Bu zaferlerin Türk milletinin kaderinin kırılma noktası olması ve Atatürk'ün Kurtuluş Savaşı'nın başkahramanı olmasında bu zaferlerin etkisinin büyük olması gibi hususlar, bu savaşların öneminde rol oynayan unsurlardır. Bu denli büyük önem taşıyan bu savaşların hak ettiği

değer, bütün okul kademelerinin T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında da karşımıza çıkmaktadır. Okul programları özenle irdelendiğinde, ilköğretimden yükseköğretime kadar Çanakkale Savaşları'nın programda çok önemli bir yeri olduğu görülmektedir (Ata, 2001, s. 25).

Çanakkale Savaşları'na ait kaynaklar incelendiğinde, dersin anlatılmasında kullanılabilecek birçok görsel materyale rastlamak mümkündür. Bunların başında, Çanakkale Savaşları'na yönelik fotoğraflar gelmektedir. Fakat bu gibi görsel kanıtların sınıfa getirilip öğrencilere sadece gösterilmesi yeterli olmayacaktır. Bu fotoğrafların gösterimi yapılırken daha iyi çözümleme yapılabilmesi adına, fotoğraflara soru sormayı gerektiren tekniklerin kullanımını içeren bir anlatım ihtiyacı doğmaktadır. Felton-Allen ile Nichol modelleri, bu ihtiyacı giderebilme özelliğine sahip, kanıtsal fotoğraf ve resimleri kullanma modelleridir (Ata, 2001, s. 26).

Bu araştırma, T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yer alan Çanakkale Savaşları'nın anlatımında, “Geleneksel öğretim yöntemlerinin ve klasik kaynakların yanı sıra görsel materyallerden biri olan fotoğraflara Felton ve Allen ile Nichol modellerine göre soru sorma tekniklerinin kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi nedir?” sorusunun cevabına yönelik bir araştırmadır. Bu araştırma, fotoğraflara soru sorarak Çanakkale Savaşları'nın anlatımının akademik başarı ve kalıcılığa yönelik etkilerinin sonuçlarını nicel olarak ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır.

Araştırma çerçevesinde gerçekleştirilen alanyazın taramasında, görsel materyallerden biri olan fotoğraf kullanımının tarih öğretimindeki yeri ve önemiyle ilgili araştırmalara ağırlık verildiği, bununla birlikte Felton-Allen modeli ile Nichol modellerinin kullanılabilirliğine ilişkin önerilerin yer aldığı araştırmaların gerçekleştirildiği görülmüş, ancak bu modellerin kullanılmasının akademik başarı ve kalıcılığa somut etkilerine yönelik bir çalışmanın gerçekleştirilmediği tespit edilmiştir. Bu araştırma, Çanakkale Savaşları'nın anlatımında fotoğraf kullanımının önemini pekiştirme ve bu konuda Felton-Allen ile Nichol modellerinin kullanılabilirliğini nicel olarak ortaya koyma açısından önemlidir. Ayrıca bu araştırmanın, tarih eğitiminde fotoğraf kullanımının fotoğrafa soru sorma teknikleriyle bir arada kullanılmasına ilişkin yapılacak olan yeni araştırmalara rehber olacağı, öğretmenlere görsel araç kullanımına ilişkin konularda ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.6. Kapsam

Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim kurumlarında eğitim ve öğretim gören 11.sınıf öğrencileri ile T. C. İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük dersini kapsamaktadır.

1.7. Varsayımlar-Sınırlılıklar

- 1) Seçilen ortaöğretim kurumunun, ülke genelindeki diğer liselerin genel yapısını yansıtabilecek bir yapıya sahip olduğu düşünülmektedir.
- 2) Araştırmanın gerçekleştirildiği grupların, araştırmaya uygun olduğu varsayılmaktadır.
- 3) Bu araştırma, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersleri alan öğrenciler ile sınırlıdır.
- 4) Bu araştırma, Ankara ilinin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet meslek lisesinde öğrenim gören ve 6 şubeden oluşan 11. Sınıfların, 3 şubesinde yer alan öğrencileri ile sınırlıdır.
- 5) Bu araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 11. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi içinde yer alan Çanakkale Savaşları konusu ile sınırlıdır.
- 6) Bu araştırma, görsel materyale soru sorma modellerinden Felton-Allen ve Nichol modelleriyle sınırlıdır.
- 7) Bu araştırma, görsel materyaller içerisinde önemli bir yere sahip olan ve tarihsel kanıt niteliği taşıyan fotoğraflar ile sınırlıdır.

1.9. Tanımlar

Akademik Başarı: “Belirli bir programın sonucunda, öğrencinin program hedeflerine ilişkin gösterdiği yeterlilik düzeyidir” (Demirel, 2012, s. 3).

Çanakkale Savaşları: I. Dünya Savaşı’nın tarihi akışı içerisinde, savaşa katılan devletler ve milletler açısından, her alandaki sonuçları itibariyle hem Türk hem de dünya tarihi için farklı bir önem teşkil eden ve özel bir yere sahip olan savaştır (Yazıcı, 2013, s. 535).

Felton-Allen Modeli: Tarihî kanıt niteliğindeki fotoğrafları kullanmak amacıyla geliştirilmiş ve 8 adet sorudan meydana gelen tarihi fotoğrafları kullanma modelidir (Ata, 2001, s. 26).

Geleneksel Anlatım Yöntemi: Açıklayıcı, yorumlayıcı bir yaklaşımla kavram ve genellemelerin öğretildiği ve bu öğretimin sunuş yoluyla gerçekleştirildiği bir öğretme yoludur (Bilen, 2006, s. 73).

Görsel Materyal: “Görsel materyaller; dekorasyonlar, heykeller, resimler, çizimler, mühürler, paralar, oymalar, baskılar, süslemeler, işlemeler, kumaşlar, fotoğraflar, karikatürler, filmler, haritalar, planlar, uydu ve hava fotoğrafları kısaca görsellik içeren tüm kanıtlardır “(Işık, 2008, s. 33).

Nichol Modeli: Resimsel tarihî kanıtları kullanmak amacıyla geliştirilmiş ve 12 aşamadan meydana gelen resimsel kanıtları kullanma modelidir (Ata, 2001, s. 27).

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi: Türkiye Cumhuriyeti’nin varlığını koruyup devamlılığını sağlamak, Atatürk ilke ve inkılâplarının genç nesillere aktararak bu ilke ve inkılâpların özüyle yoğrulmuş bir neslin yetişmesini gerçekleştirmek amaçlarıyla Türk eğitim sistemi içerisine alınan derstir (Hatipoğlu, 2004, s. 16).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğretimi

2.1.1. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Tarihçesi

Günümüzde ortaöğretim kademesinde “Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük”, yükseköğretimde ise “Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi” adıyla okutulan bu ders; bağımsızlık mücadelesi neticesinde kurulan yeni Türk Devleti’nin sahip olduğu ideolojiyi yaymanın ve benimsetmenin bir aracı olarak ortaya çıkmış ve eğitim sistemimiz içerisinde bir ana bilim dalı olarak kürsüleştirmiştir. Dolayısıyla bu dersin sahip olduğu geçmiş, Türkiye Cumhuriyeti’nin sahip olduğu geçmişle aynı ölçüdedir (Saray & Tosun, 2005, s. 2).

1925 yılında, Osmanlı Devleti’nin Tanzimat Fermanı ve Meşrutiyet yönetimi ilanı ile ortaya koymaya çalışıp da başaramadıkları hukuk alanındaki köklü değişikliklerin yapılabilmesi ve bu çalışmaları yürütebilecek insanların yetiştirilmesi amacıyla “Ankara Adliye Hukuk Mektebi” açılmıştır. Cumhuriyetimizin önde gelen insanları, bu mektebin açılmasını sağlarken Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsemiş ve bunu koruyup toplumun her kesimine yayabilecek gençler yetiştirme amacı gütmüşlerdir. Bu bağlamda, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin tarihçesi, 1925 senesine kadar dayandırılabilir (Erdaş, 2006, s. 10).

15 Eylül 1925 tarihinde Ankara Adliye Hukuk Mektebi’nin ilk toplantısında, dönemin Adalet Bakanı Mahmut Esat Bozkurt ve devletlerarası hukuk öğretim görevlisi Cemil

Bilsel arasındaki görüşme sonrası, okulun öğretim programına “İhtilâller Tarihi” dersi dâhil edilmiştir. Bu dersin hukuk mektebi öğretim programı içerisine dâhil edilmek istenmesindeki amaç, tarih ile hukukun iç içe olduğu ve bu dersin hukuk öğrencilerine katkı sağlayacağı yönündeki düşünce olmuştur (Oral, 2001, s. 322). Her dönem, haftada ikişer saat olarak işlenmeye başlanan inkılâp tarihi dersleri Fransa ve İngiltere gibi ülkelerin devrimleriyle birlikte mukayeseli olarak verilmeye başlanmış ve o dönemde dersin okutulması ilk kez, Mahmut Esat Bozkurt tarafınca gerçekleştirilmiştir (Erdaş, 2006, s. 11). Bununla birlikte bu dersler, radyo yayınlarında da yerini almış, böylece devrimlerin halktan bağımsız olamayacağı gözler önüne serilmiştir (Oral, 2001, s. 322).

Ankara Hukuk Mektebi’nin açılışında Mustafa Kemal Atatürk bir konuşma gerçekleştirmiştir. Bu konuşmanın içeriğinde, yapılan devrimlerin o zamana kadar olan sürecinden bahsederek devrimlerin üstüne koyarak ilerlenmesi gerektiğini şu cümlelerle ifade etmiştir: “Şimdi vücuda gelen bu büyük eserin zihniyetini, ihtiyacatını tatmin edecek yeni esasatı hukukiyeyi ve yeni erbabı hukuku vücuda getirmek için teşebbüs almağa zaman gelmiştir.” (Oral, 2001, s. 322).

13 Ocak 1926 tarihine gelindiğinde, “Türkiye İnkılâbı Tarihi” dersinin Darülfünun Edebiyat Fakültesi’nin öğretim programı içine konulması kararı alınmıştır (Erdaş, 2006, s. 11).

1930’lu yıllara baktığımızda inkılâp tarihi dersleri, Cumhuriyet yönetim şeklinin halka benimsetilebilmesi ve yapılan inkılâpların içselleştirilmesi amacıyla verilmekteydi. Bu gibi amaçların gerçekleştirilmesi ve bunun yanında devrim fikrinin genç nesillere de aktarılması hedefiyle bahsi geçen ders, 1931-1932 öğretim yılında hem liselerin hem de öğretmen okullarının son sınıflarına, “Türk İnkılâbı ve Cumhuriyet Devri Tarihi” adıyla konulmuştur. Daha sonra ise genç kuşakların, yeni Türk devletinin kuruluşu ve Türk milletinin kutlu mücadelesi ile ilgili daha detaylı bilgilere sahip olabilmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı, 1932-1933 öğretim yılında, “Türk İnkılâbı ve Cumhuriyet Devri Tarihi” dersini, lise ve öğretmen okullarının üç sınıfına da koyma kararı almıştır (Erdaş, 2006, s. 12).

Türk devrimlerinin kalıcı ve köklü hale gelme fikrinin daha da güçlendiği dönemlerde, MEB bünyesinde toplanan komisyonda, Mili Mücadele’yi oluşturan koşulları ve Türkiye Cumhuriyeti’nin genel siyasetini öğretmek amacıyla Maarif Vekâleti tarafından İstanbul

Üniversitesi bünyesinde, 20 Haziran 1933'te Türk İnkılâp Enstitüsü kurulması kararı alınmıştır. Böylece, inkılâp tarihi dersinin yükseköğretim kurumlarında okutulması bu karar doğrultusunda başlamıştır. Bu dersler, başta üniversitelerin salonlarında eş zamanlı konferanslar düzenlenerek işlenmiş daha sonra da nizami halde verilmeye başlanmıştır (Yılmaz, 2006, s. 26).

İstanbul Üniversitesi İnkılâp Tarihi Enstitüsünde bu dersin, haftanın dört günü üç ay boyunca işlenmesi kararı alınmıştır (Erdaş, 2006, s. 15). Alınan bu karar doğrultusunda bu derslerin ilki, dönemin Maarif Vekili Yusuf Hikmet Bayur tarafından verilerek başlamıştır. Devrimin gelişim sürecini ele alan Bayur, inkılâp tarihi dersini; askeri, siyasi ve hukuk bölümlerine ayırarak dersin bu şekilde anlatılması gerektiğini, ayrıca bu denli geniş ve ayrıntılı bir değişime sahip olan inkılâbın anlatımının tek bir kişi tarafından gerçekleştirilmesinin mümkün olmadığını ifade etmiştir. Buna bağlı olarak da bu derslerin anlatımında, devrimlerin gerçekleştirilmesinde faal olan şahsiyetlerin yer alması gerektiğini vurgulamıştır (Oral, 2001, s. 322).

4 Mart 1934'te ilk dersini gerçekleştiren Yusuf Hikmet Bayur ikinci dersini de ertesi gün vermiştir. Bunun ardından Mahmut Esat Bozkurt, Yusuf Kemal Tengirşenk gibi isimler de inkılâp tarihi derslerini vermeye başlayan isimler olmuştur. Ankara'da ise bu dersi verenlerden biri de İsmet İnönü olmuştur (Oral, 2001, s.322). Dönemin Başbakanı olan İsmet İnönü ile dönemin Maarif Vekili olan Yusuf Hikmet Bayur gibi isimlerin bu dersin okutulmasında yer almaları, derse verilen öncelik ve ehemmiyetin büyüklüğünü ortaya koymaktadır (Acun, 2001, s. 13).

1942 yılına gelindiğinde, ülkede üniversite ve fakültelerin çoğalmasıyla birlikte inkılâp tarihi derslerinin okutulmasında yeni düzenlemelere gidilmiştir. Bu düzenlemeler doğrultusunda, 15 Nisan 1942 tarihli 4204 sayılı kanun gereğince, Ankara Üniversitesi Dil Ve Tarih Coğrafya Fakültesi bünyesinde “Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü” kurulmuş ve dersin programı “Türk İnkılâp Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti Rejimi Müfredatı” adıyla yayınlanarak bu dersin yükümlülüğü buraya bırakılmıştır. Bu gelişmeyle birlikte bu ders daha sonra fakülte ve üniversitelerde zorunlu hale getirilmiştir (Yılmaz, 2006, s. 26).

1946 yılında çıkarılan 4936 sayılı kanuna bakıldığında, “Üniversitelerin Kendilerince Yönetilmesi” hükmünün yer aldığı, bu kanunla üniversitelere özerlik getirilmesine çalışıldığı ve bu bağımsızlık fikri doğrultusunda inkılâp tarihi derslerinin üniversitelerin

inisiyatifine bırakıldığı görülmektedir. Bu gelişmelerin sonucunda; dersin içeriğinde de birtakım değişikliklere gidilmiş, dersin fakültelerde iki dönem, yüksekokullarda da 1 yıl olarak okutulması kararlaştırılmıştır. 1960'lı yıllarda öğrenciler arasında gelişen siyasi kutuplaşmalar, bu derse gereken özenin verilmediğini göstermektedir (Nadar & Özüçetin, 2010, s. 472).

1968 yılına gelindiğinde, dersin adının tekrar değiştirildiği görülmektedir. “Türk Devrim Tarihi” olarak yapılan isim değişikliğinin yanı sıra, gençlerin yararları göz önünde bulundurularak ders programı yeniden süzgeçten geçirilmiştir (Acun, 2001, s. 13).

1971 senesinde “Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü” bünyesinde gerçekleştirilen toplantıda, enstitünün, siyasi hükümetlerin etki alanından arındırılıp daha özgür ve objektif olması gerektiği kanısına varılmıştır. . Bu düşünceleri hayata geçirebilmek adına ve Atatürk ilke ve devrimlerinin benimsetilmesi amacıyla “Atatürk Akademisi”, “Atatürk İlkeleri Komisyonu” gibi kurumlar kurulmuştur (Erdaş, 2006, s. 18).

Bu yıllarda, sağ sol gibi davaların meydana gelmesi ve gençlerin Atatürkçü düşünceden uzaklaştıklarının görülmesi, inkılâp tarihi derslerinin amacından saptığı ve yapılan devrimlerin özünü idrak edemeyen bir kuşağın oluştuğu fikrini meydana getirmiştir. Bu düşünceler doğrultusunda, gençleri siyasal kamplaşmalardan uzak tutma ve terör faaliyetlerini engelleme iddialarıyla 1980 darbesi gerçekleşmiştir (Öztürk, 2005, s. 52).

Darbenin ilk yılına gelindiğinde inkılap tarihi derslerindeki düzensizliğe son vermek amacıyla 1981 senesinin Mart ayında bir toplantı düzenlenmiş, bu toplantının etkisiyle 2547 sayılı YÖK kanunu yürürlüğe girerek bu dersin öğretiminde yeni düzenlemelere gidilmiştir. Bu düzenlemeler neticesinde dersin adı, “Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi” şeklinde değiştirilmiş ve bu ders üniversitelerde zorunlu hale getirilmiştir (Erdaş, 2006, s. 19).

Aynı yıl içerisinde, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, bütün okul kademelerine yönelik dersin müfredatları yayınlanmış ve 1982 senesine gelindiğinde müfredatın içerisine “Atatürkçülükle ilgili konular” dâhil edilmiştir (Yılmaz, 2006, s. 24).

“Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi” dersi, haftada iki saat olmak üzere üniversitelerin bütün sınıflarında okutulurken 1991 yılından itibaren bir eğitim ve öğretim yılı içerisinde, dersin 60 ders saatinden daha az olmayacak şekilde verilmesi kararlaştırılmıştır. Günümüzde

“Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi” dersi, genellikle yükseköğretim kurumlarının birinci sınıflarında, haftada 2’şer saat olacak şekilde okutulmaktadır (Nadar & Özüçetin, 2010, s. 474).

Genel bir bakış itibariyle inkılâp tarihi dersinin gelişim ve değişim süreçlerini gözden geçirdiğimizde, bu süreci, Türkiye’nin geçirdiği tarihsel örüntüden soyutlamak mümkün değildir. Bu dersin, içerik yönünden, toplumu alâkadar eden bir disiplin olması ve ülkenin yöneticilerini de ilgilendiren bir ders olması bakımından, hemen hemen her dönemde müdahale alanı geniş olan bir ders olmuştur (Erdaş, 2006, s. 17).

2.1.2. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Önemi

İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin, milli bilinci oluşturma açısından ve geçmişteki hatalardan ders çıkarıp bugün ve gelecekte, o dersleri uygulama konusunda, bize ışık tutması bakımından çok önemli bir ders olduğunu söyleyebiliriz. Doğru ve yerinde çıkarımlar yapmanın yolu, elbette ki geçmişte yaşanan olay ve durumları iyi tahlil etmekten ve objektif olarak değerlendirmekten geçmektedir. Bir başka deyişle; geçmişte yaşanan sorunların ve olayların sonucu, günümüzde yaşanan olayların nedeni niteliğindedir. Dolayısıyla bugün başımıza gelen veya gelecek olan vakâların, yerinde ve realist bir yaklaşımla değerlendirilip tahlil edilebilmesi için geçmişin doğru anlaşılması ve günümüz üzerindeki yansımalarının, doğru bir biçimde aktarılması elzemdir. Bu yükümlülüğü yerine getirebilecek olan bilim dalı da yine tarihtir. Bu bağlamda Tarih eğitiminin amaçlarının irdelenmesi, büyük bir önem taşımaktadır. Kısacası geçmişi ve bugünü idrak edebilmenin yolu tarih öğretiminden geçmektedir diyebiliriz (Bingöl, 2009 s. 37).

Bulunduğumuz asırda varlığını sürdüren her devlet; kendine has tarih eğitimini, yine kendi oluş ruhunu yansıtan ve geçmişine uygun bir yol seçerek gerçekleştirmeyi, en önemli görevlerinden biri olarak görmüştür. Bu konu, hem geçmişteki devletlerin hem de günümüzdeki devletlerin ziyadesiyle önemseydiği konulardan biri olmuştur. Kendi tarihine uygun nesiller yetiştirmek, kendi ihtiyaçları doğrultusunda milli bilinç oluşmasını sağlamak, vatansever ve tarihine güven duyan bir millet oluşturmak ve devletine, milletine adanmışlık hissi uyanmış bir nesle sahip olmak gibi sebeplerle her devletin temel politikası, tarih öğretimini güçlendirmeye yönelik olmuştur (Metin, 2006, s. 46).

Politik güce sahip yöneticiler; kitleleri peşlerinden sürüklemek istediklerinde, kendilerinin benimsediği öğretiyi ya da ideolojiyi topluma aşılayarak kendi yerlerini oluşturmaya çalışırlar. Bunu yaparken de, çoğu zaman eğitimi bir araç olarak kullanırlar. Bunun yanı sıra güç sahipleri; yeni bir millet ve devlet oluşturma emelleriyle başa geldiklerinde, bunun altını doldurabilmek maksadıyla kendilerine ait bir anlam taşıyan nesne ya da simgeler de ortaya atmak durumundadır. Benimsene gelen bu simgeler, her zaman bir gücü temsil eder ve toplumu peşinden sürüklemek gibi bir özelliğe sahiptir. Böylece, bu simgeler etrafında kenetlenmiş ve mevcut yönetim şeklinin etrafında adeta yumruk şeklini almış bir toplum meydana gelir. Bu yumruk oluş hali ve bağlılık, gelecek nesillere eğitim yoluyla aktarılır (Erdaş, 2006, s. 10). Her köklü değişimin kendi hedefini hayata geçirebilmek adına, kendine ait bir fikri, bir ülküsü, oluşumuna yön veren düşünceler bütününden meydana gelmiş bir politikası vardır ve bu köklü değişim, bunların hepsini ihtiva eden bir eğitim sistemi ortaya koymayı amaçlar (Aybars, 1992, s. 203).

Türkiye, bir ulus devletidir. Bu gibi ulus devletlerinde, yeni nesillerin milli şuurunun oluşturulması ve bu şuurun kavratılmasında büyük rol oynayan tarih eğitimi, hayati önem taşımaktadır. Atatürk devrimlerini benimsemiş, milli mücadelenin şanlı ruhunu idrak etmiş ve emperyalist devletlere karşı sürdürülen varoluş ve onur mücadelesini idrak etmiş bir kuşak, ancak tarih öğretimiyle mümkündür. Bütün bu hedefler doğrultusunda eğitim kurumlarımızın her kademesinde, Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersleri verilmektedir (Alkan, 2009, s. 10).

Tarihi siyasi yönleriyle ele almak, toplumsal ve politika alanında meydana gelen her türlü sorunların intikali sonucuyla erken Cumhuriyet döneminde bir zorunluluk halini almıştır. Bu zorunluluğun diğer bir sebebi de eski bir devletten yeni bir Cumhuriyet'e geçişte, doğal olarak meydana gelmiş olan diğer sorunlardır. Ülkemizdeki tarih öğretimi bu yönüyle değerlendirmeye aldığımızda, batı yörüngesinde milli bir yaklaşımla aynı çizgide oluşmuş ve bu yönüyle de eğitime daha çok meyletmiş, aynı zamanda yönetim şeklinin nasıl olduğu ve tarihin nasıl öğretilmesi gerektiği soruları etrafında birleşerek inkılâp tarihi dersleri ismi altında ortaya konmuştur. Tarih şuurunun eğitim sistemimiz içinde bir dayanak oluşturması, Atatürk tarafından planlanarak uygulamaya konulan Türk Tarih Tezi ile gerçekleşmiş ve bu tez, milli eğitim politikamızın hedefleri ile muhtevasını da şekillendirmiştir (Yılmaz, 2006, s. 3).

Türk İnkılâp Tarihi dersinin öğretilme hedeflerinin başında, yeni doğmuş Cumhuriyet'in varlığını korumak ve kalıcılığını sürdürmek ile bu Cumhuriyet'in benimsetilip ona sahip çıkılmasını sağlama hedefleri yer alır. Bu dersin üniversitelere konma sebebi ise yine bu hedeflere ve yapılan devrimlere karşı oluşabilecek tehditlerin, bertaraf edilmesi gerektiği bilincine sahip olan gençler yetiştirme isteğidir (Hatipoğlu, 2004, s. 16).

Bu ders, değişken öğrenme aşamalarına sahip olan eğitim sorunlarından soyutlanamayacak nitelikte olmakla birlikte, onu diğer derslerden ayıran değişkenler de mevcuttur. Bu değişkenleri; tarih kaynaklarının değişken yorumlanması, zamanlamaya müdahale durumu, tarihi devrin sınırları ve siyasi beklentilerin mevcudiyeti olarak sıralamak mümkündür (Metin, 2006, s. 45).

İnkılâp tarihi dersi; bir tarih dersi olmaktan ziyade, milletimizin geçmişini bugününü ve geleceğini ilgilendiren bir yol haritası, başlı başına bir felsefedir. Dolayısıyla bu dersin bir ana öğreti olarak verilmesi gerekmektedir (Bozkurt, 2004, s. 69).

Bir milletin geleceğini ve kaderini ön görebilmek için geçmişe bakmak gerekmektedir. Bir başka deyişle Mustafa Kemal Atatürk'ün de sormaya önem gösterdiği “Gelecekte Türk milleti ve devleti ne olacak ve nasıl olacak?” sorusunun cevabı, o milletin ve devletin geçmiş tarihinde saklıdır. Bunu öğrenmenin ve idrak etmenin yolu ise tarihimizi yani milli geçmişimizi öğrenmekten geçmektedir. Bu da tarihimizin büyük bir bölümünü kapsayan Milli Mücadele yıllarının, yeni kuşaklara, hak ettiği öneme layık bir şekilde anlatılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Dönmez, 1998, s. 2).

Amacı; yapılan devrimlerin iyice bilinip tanıtılması olan inkılâp tarihi dersi, öğrencilere ayrıntılı bir şekilde aktarılmalıdır. Zira bu ders, Milli Mücadele ruhu içerisinde başarılan eserin korunup sahip çıkılması açısından, büyük bir önem teşkil etmektedir. Kaldı ki Türk inkılabı, büyük bir hadisedir. Türk inkılâp tarihi dersi de bu önemli hadisenin Türk gençliğine gerektiği gibi aşılansarak gençlerin, milli duygularla bilim ışığında yetiştirilmesini amaç edinir. Türk İnkılabını idrak etmek, hem öğrenene hem de öğretere kuvvet katacaktır. Bu idrak neticesinde elde edilecek bu kuvvet, huzurlu bir toplum hayalini gerçekleştirmenin en önemli adımlarından biri olacaktır (Eroğlu, 1990, s. 3).

2.1.3. Çanakkale Savaşları Çerçevesinde Lise Tarih Dersi Müfredat Programı İnceleme

Etkili bir tarih öğretimi için yapılması gereken ilk şey, aktarılacak konuların daha önce belirlenip planlanmasıdır. Önceden planlaması yapılan konuların aktarımı öğretmene kolaylık sağlayacağı gibi öğrencilerin de dersteki hazır bulunuşluk düzeylerini olumlu yönde etkileyecektir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan bu genel planlama, bütün eğitim kurumlarında senkronizenin yakalanması açısından önem teşkil ettiği gibi aynı zamanda, öğretmenlere yıl boyunca neyi anlatacakları ve öğrencilere neyi öğrenecekleri konusunda bir yol haritası çizmesi yönünden de önem arz etmektedir. Çanakkale Savaşları konusunun öğretim programındaki yerini incelediğimizde, program bize, bu konunun okullarda nasıl ele alınıp nasıl aktarılması gerektiğine dair az çok bir ön görüş sağlamaktadır (Çoban, 2011, s. 18).

“Lise müfredat programında Çanakkale Savaşı konusu ilk kez, 1927 yılında yapılan düzenleme ile üçüncü sınıftaki Asr-ı Hazır Tarihi bölümünün 32. maddesindeki Umumi Harp başlığında işlenmiştir.” (Yazıcı, 2013, s. 536).

“1931 yılı Tarih Dersi Müfredat Programı’nda da konu genel olarak lise üçüncü sınıf için yazdırılan Tarih III adlı kitapta İmparatorluğun İnhitâtı başlığının Cihan Harbi kısmında yer almıştır.” Yine 1931 yılında “Tarih IV Türkiye Cumhuriyeti” adlı lise üçüncü sınıflar için hazırlanmış olan kitapta bu sefer, Çanakkale Savaşları’na yer verilmediğini görüyoruz. Bu kitaptaki konular, Çanakkale Savaşları’ndan sonra meydana gelmiş olan Mondros Mütarekesi ile başlatıldığından konularda, Çanakkale Savaşları yer almamıştır. Çanakkale Savaşları’na; 1938, 1952, 1954, 1959, 1960, 1970, 1974, 1976 yıllarında ve 1981 yılına kadar Türkiye Cumhuriyeti ve İnkılâp Tarihi programlarında değil de tarih dersi programlarının içerisinde yer verilmiştir (Zeyrek, 2007, s. 709).

1981’e gelindiğinde, “Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük” dersi, normal tarih derslerinden ayrı bir şekilde programda yer almaya başlamış ve artık Çanakkale Savaşları’na bu dersin içeriğinde, “Giriş” kısmında, Osmanlı İmparatorluğu’nun dağılışı içindeki “I. Dünya Savaşı” alt başlığında yer vermeye başlanmıştır. Programda parantezle belirtilen “Özellikle Çanakkale Muharebeleri üzerinde önemle durulması” şeklindeki uyarı göze çarpmaktadır (MEB, 1981, s. 209).

Eğitim-öğretim kademelerinin programlarına baktığımızda Çanakkale Savaşları'nın her kademenin öğretim programında oldukça önemli bir yer kapsadığı görölmektedir. Bu durumda, gerek Çanakkale Savaşları'nın Türk halkının kaderini değiştirmesi, gerekse ölkemizin kurucusu Ulu Önder Atatürk'ün bu savaşta özel bir üne kavuşarak bütün Türk milleti tarafından tanınır hale gelişi, önemli rol oynamaktadır. Çanakkale Savaşları, öğretim programlarında çoğunluk olarak Atatürk'ün hayatının geçtiği konularda karşımıza çıkar. Bu durumda etkili olan faktörler; Çanakkale Savaşları'nın Atatürk'ün yaşam öyküsünde farklı bir öneme sahip olması ve Türk milletinin kurtarıcısıyla olan yolunun, Milli Mücadele'den çok önce, bu savaşta birleşmesidir (Ata, 2001, s. 25).

Lise öğretim programında, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçölük dersi içerisinde, I. Dünya harbi konusu işlenirken üzerinde durulması gereken en önemli konunun, Çanakkale Savaşları olduğu vurgulanmıştır. Savaşların nedenlerinin, sonuçlarının ve bağımsızlık ruhunu ortaya çıkaran ayrıntıların, bu cephede gerçekteştiğinin altı çizilerek vurgulanması gerektiği belirtilmiştir. Aynı zamanda, bu cephe anlatılırken Atatürk'ün vatanperverlik, milliyetçilik ve liderlik gibi kişilik özellikleri ile bu savaşdaki başarı ve kahramanlığının da özenle işlenmesi gerektiği belirtilmiştir (Ata, 2001, s. 25).

Aşağıda Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının, 19 şubat 2018 tarihinde yürürlüğe giren ve 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibariyle uygulamaya koyulan yeni öğretim programının haftalık ders çizelgesi ile 12. sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçölük dersi programı tablolarına yer verilmiştir.

Tablo 1

2018-2019 Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi

ORTAK DERSLER	9.SINIF	10.SINIF	11.SINIF	12.SINIF
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI	5	5	5	5
DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ	2	2	2	2
TARİH	2	2	2	-
T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK	-	-	-	2
COĞRAFYA	2	2	-	-
MATEMATİK	6	6	-	-
FİZİK	2	2	-	-
KİMYA	2	2	-	-
BİYOLOJİ	2	2	-	-
FELSEFE	-	2	2	-
BİRİNCİ YABANCI DİL	4	4	4	4
İKİNCİ YABANCI DİL	2	2	2	2
BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR	2	2	2	2
GÖRSEL SANATLAR/MÜZİK	2	2	2	2
SAĞLIK BİLGİSİ VE TRAFİK KÜLTÜRÜ	1	-	-	-
ORTAK DERS SAAT TOPLAMI	34	35	21	19

Tablo 1 incelendiğinde görüleceği üzere, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi programı, 12.sınıflarda, haftada iki saat esas alınarak hazırlanmış ve 8 üniteden meydana gelmiştir. 2017-2018 programında ise bu ders, yine haftada iki saat olarak 12.sınıflar yerine 11.sınıflarda yer almaktaydı (MEB, 2018a, s. 11).

Tablo 2

2018-2019 12.sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı

ÜNİTE NO	ÜNİTE ADI	KAZANIM SAYISI	SÜRE (DERS)	ORAN (%)
1	20. YÜZYIL BAŞLARINDA OSMANLI DEVLETİ VE DÜNYA	4	12	16,7
2	MİLLİ MÜCADELE	7	18	25
3	ATATÜRKÇÜLÜK VE TÜRK İNKILÂBİ	8	10	13,9
4	İKİ SAVAŞ ARASINDAKİ DÖNEMDE TÜRKİYE VE DÜNYA	3	6	8,3
5	II. DÜNYA SAVAŞI SÜRECİNDE TÜRKİYE VE DÜNYA	3	6	8,3
6	II. DÜNYA SAVAŞI SONRASINDA TÜRKİYE VE DÜNYA	3	6	8,3
7	TOPLUMSAL DEVRİM ÇAĞINDA DÜNYA VE TÜRKİYE	3	8	11,2
8	21.YÜZYILIN EŞİĞİNDE TÜRKİYE VE DÜNYA	2	6	8,3

Tablo 2 incelendiğinde görüleceği üzere, Çanakkale Savaşları'nın yer aldığı “20. Yüzyıl Başlarında Osmanlı Devleti ve Dünya” isimli 1. Ünitenin, 12 ders saati içinde işlenmesi planlanmıştır. 4 kazanımla belirlenen 1. Üniteyi, diğer ünitelerle kıyasladığımızda, programın %16.7'sini oluşturduğunu ve bu oranla ikinci sırada yer aldığını görmekteyiz. 1. ünitenin 3. kazanımında yer alan Çanakkale Savaşları konusuyla ilgili açıklamalara bakıldığında, Çanakkale Cephesi'ndeki zaferlerin aktarılması, Mustafa Kemal'in Çanakkale Cephesi'ndeki faaliyetlerinin ele alınması ve Çanakkale Cephesi'nde etkin görev alan diğer komutanların da tanıtılmasının istendiği görülmektedir (MEB, 2018b, s. 20).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının hazırladığı öğretim programlarında “Öğretim Programlarının Uygulanmasında Dikkat Edilecekler Hususlar” başlığı altında aşağıda da belirtildiği gibi görsel materyalin nasıl kullanılacağına ilişkin çeşitli uyarılarda bulunulmuştur.

Derste kullanılacak olan yazılı ve görsel materyallerin öğrenci seviyesine ve pedagojik ilkelere uygun olması gerektiği ve film, belgesel veya animasyon gibi materyaller kazanım içeriğine ve öğrenci seviyesine uygun olarak önceden hazırlanması ve ders işlenirken bu materyallerin tamamı yerine yalnızca ilgili kısmı kullanılması (MEB, 2018b, s. 18).

Bu bağlamda, Çanakkale Savaşları konusu anlatılırken görsel materyal olarak, Çanakkale cephesinin kaderini değiştiren başta Mustafa Kemal Atatürk olmak üzere, Seyit Onbaşı, Yüzbaşı Hakkı Bey ve Yahya Çavuş gibi kahramanların fotoğrafları gösterilebilir, böylece konunun somutlaştırılması ve öğrencilere empati kurma, analizde bulunma gibi becerilerin kazandırılması sağlanabilir. Aynı zamanda, Çanakkale Savaşları'nın yaşandığı yerlere geziler düzenlenerek öğrencilerin, vatan savunması ve manevi değerler açısından oldukça önem arz eden ve tarihe şahitlik eden bu mekânları yerinde ziyaret etmeleri, zaferlerle ilgili görsele dayalı bilgi sahibi olmaları ve Çanakkale ruhunu yerinde yaşamaları sağlanabilir (Ata 2002, s. 131).

2.2. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Kullanılabilecek Görsel Materyaller

İnsan beyninin sahip olduğu görsel algı, işitsel yapıdan beş kat daha fazladır. Dolayısıyla öğrencilere, sanatı kullanarak öğrenmeyi gerçekleştirme imkânı verildiği zaman, onlardan olumlu dönütler alınacağına dair hiç kuşku yoktur. Kelimelerin bilgiyi aktarmada tek başlarına yetersiz kaldığı, çoğu kişi tarafından bilinen bir gerçektir. Fakat bir resim veya bir fotoğraf, binlerce kelimedenden çok daha fazla akılda kalıcıdır. Bu gibi gerekçeler, sanatı, birey ve toplum açısından vazgeçilmez bir alan haline getirmektedir (Alakuş ve Mercin, 2009, s. 4).

Görsel materyal kullanımının tarih eğitiminde, oldukça büyük bir öneme sahip olduğu bilinen bir gerçektir. Tarih öğretimi gerçekleştirilirken yazılı materyallerin yanında görsel materyalleri de sunmak, ayrı bir etki alanı yaratmaktadır. Aynı zamanda bunu, bir zorunluluk olarak da addetmek yanlış olmayacaktır. Çünkü tarih olarak kabul edilen herhangi bir olay ya da olgu anlatılırken o konuya ait mevcut olan her türlü belgenin ya da görselin de kanıt olarak sunulması gerekmektedir. Kaldı ki bu zorunluluk, beraberinde, sadece yazıyla anlatılan bir şeyin görselle anlatıldığında, daha kalıcı hale gelmesi gibi bir avantaj da getirmektedir (Kıcır, 2006, s. 35).

Görsel materyallerin tarih derslerinin aktarımında aktif hale getirilmeleri durumunda, öğrencilerin gözlerinde tarihi olayların daha rahat canlanmasını sağlayacak ve kalıcılığı da

arttıracak olmaları, onların önemini bir kez daha ispatlar nitelikteki faydalardır (Ata, 2002, s. 125-126).

Stradling'e göre, tarihçilerin geneli, tarih eğitiminde görsel materyale başvurma konusunda çekince duymaktadır. Ve yine tarihçilerin genelinde, sadece yazılı metinleri çözümlemeye yönelik eğitim aldıkları, görsel materyalleri çözümlemeye yönelik eğitim alanların ise sayısının az olduğu göze çarpmaktadır (Stradling, 2003, s. 92).

Ülkemizde, tarih uzmanlarının görsel materyal kullanımına yaklaşımları hakkında fikir edinmek için ülkemizdeki yükseköğretim seviyesindeki tarih eğitimi ile ilgili sıkça başvurulan “Tarih Metodolojisi” kaynaklarına bakılabilir. Örneğin Togan; “Tarihte Usûl” isimli eserinde, tarih kaynaklarının tasnifini yaparken resimli haritalar gibi tasnif başlıklarına yer vermiştir. Aynı zamanda Togan'ın, geçmişle ilgili görsel materyallerin Avrupa'da, ilgili kesimlerle genç kesimlerin kullanımına açık halde olduğunun altını çizmesi de Avrupa'nın, görsel malzeme kullanımının eğitimdeki ehemmiyetinin bilincinde olduğunu ispatlar niteliktedir (Togan, 1985, s. 60).

Türk tarihçilerinin görsel materyale önem verdiğine başka bir örnek olarak, Tarihçi Işın Demirkent'in 1997 tarihli “Haçlı Seferleri” isimli eserini gösterebiliriz. Demirkent bu eserinde, oldukça fazla minyatür ve fotoğrafa yer vermiştir (Ata, 2002, s. 14).

Tarih, canlı izlenme, sınıf ortamına taşınma gibi imkânlara sahip olmayan bir bilim dalı olma ve içerik yönünden de gerçek insanları ve olayları ihtiva etmesinden dolayı sadece yazınsal metinlerle aktarılabilecek bir ders değildir. Dolayısıyla görsel materyaller bizi bu kısıtlamalardan kurtararak, tarihin gerektiği gibi anlatılmasına hizmet edeceklerdir (Paykoç, 1991, s. 93).

2.2.1. Minyatürler ve Gravürler

Minyatür, yazımı elle gerçekleştirilmiş kitapların süslemesini gerçekleştirmek amacıyla çizilen resimlere atfedilen bir tanım olmakla birlikte, İtalyanca “minyatura” sözcüğünden alıntı bir tabirdir. Bizim dilimizde minyatür sözcüğünün yerine kullanılabilecek bir sözcük olmamakla birlikte, tarihimizde minyatür sözcüğüne karşılık olarak nakış sözcüğü kullanılmıştır. Bu sanatı icra edene de nakkaş adı verilmiştir. Nakkaş kelimesi aynı zamanda, boyalarla resim çizenlere de atfedilmiş bir sözcük olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tanzimat döneminden sonra ise resim yapanlara nakkaş yerine, ressam denilmeye başlandığı görülmektedir (Binark, 1978, s. 271).

Turani; minyatür tekniğinin, bir suluboya-guvaj tekniği olduğundan bahsetmektedir. Ayrıca Turani, minyatür tekniğini aktarırken fırça olarak kedi tüylü fırça kullanıldığını, resim yapılacak kâğıdın üzerine, bir yapıştırıcı madde ile birleştirilmiş olan kurşun karbonatı sürüldüğünü, bu işlemin devamında da ince tüy kalemle resmin motifinin çizildiğini söylemektedir. Ayrıca, minyatürlerde bir eşyanın gerçek rengi sürüldüğünde, ışık ve gölgenin etkisinin bu işlemde yer almadığından, minyatür sanatı icra edilirken süs desenlerinin detaylarının değiştirilmeden işlendiğinden ve perspektifin hesaba katılmadığından da bahsetmektedir (Turani, 1975, s. 91).

Binark, minyatür tekniğini anlatırken, motifleri birbirini örtmeyecek şekilde hizalamak ve arta kalan motifleri, kâğıdın yukarısına gelecek şekilde çizmek gerektiğinden bahsetmektedir. Aynı zamanda, kişileri öncelik sırasına göre belirleyerek görüntüde, renk ve derinliği dikkate almadan, geri kalan ayrıntıları ise atlamadan çizmek gerektiğine dikkat çekmektedir. Son olarak da bütün bunları yaparken ışık-gölge etkisini dâhil etmeden renklerin sürülmesi gerektiğinden bahsetmektedir (Binark, 1978, s. 272).

Minyatürler, yapılan arkeolojik çalışmalar sonucunda ilk olarak Orta Asya’da belirli kentlerde ve Sasaniler ile karşımıza çıkmaktadır. Daha sonra minyatürlerin, İrlanda’ya ve oradan da Avrupa’ya yayıldığı görülmektedir (Turani, 1995, s. 90).

Minyatür sanatının temsilcileri, Türk tarihinin ilk Türk devletlerinden biri olan Uygurlar’dır. Uygurlar, minyatür sanatını, Çinlilerden benimsemiş oldukları Manihaizm ile Budizm dinlerine inandıkları dönemlerde gerçekleştirmiş ve İslâmiyet’i kabul ettikten sonra da bu sanatı icra etmeye devam etmişlerdir (Binark, 1978, s. 274).

İslamiyet’ten sonraki devirlerde, minyatür sanatının Anadolu’ya sıçradığını, Anadolu Selçukluları ile devam ettiğini, fakat o dönemlerden günümüze eserlerin ulaşmadığını söylemek mümkündür (Binark, 1978, s. 277).

Osmanlı Devleti’nin imparatorluk zamanlarında, saray yönetiminin teşkilatı içerisinde bir sanatçı grubu oluşturduğu görülmektedir. ‘‘Ehl-i hiref’’ adı verilen bu grup, maaş karşılığında, saraydaki bütün sanat ve zanaat işlerini görmekte ve oldukça kalabalık bir topluluktan meydana gelmekteydi. Bu grubun ortaya koyduğu sanat eserlerine ayrılan özel

bir bütçenin olması ve bu eserlerin padişah ve vezirin himayesi altında olmaları, Osmanlı Devleti'nde sanat eseri üretiminin devlet işlerinin içinde, önemli bir yeri olduğunu göstermektedir. Ehl-i Hiref örgütünün içindeki sarayın kitap sanatçıları, kâtipler, nakkaşlar ve mücellitler olarak üç bölümden meydana geliyordu. Bu kitap sanatçıları, teşkilatın diğer üyeleri gibi günlük hesaplama üzerinden üç ayda bir maaş alıyorlardı. Sanatçı topluluğunu oluşturan üyeler arasında yapılacak iş için yeterli kimse bulunmadığı ya da eser üreticilerinin yoğun olduğu dönemlerde, dışarıdan ustalar getirtilerek para karşılığında çalıştırılmışlardır. Sultan, bayramlarda, kendisi için yapılan özel işlerde, eser getiren nakkaşı, kaftan veya para vererek ödüllendirmiştir (Tanındı 1996, s.16).

Minyatür sanatı ile ilgili Osmanlı devrinden günümüze ulaşan eserler, Fâtih Sultan Mehmet zamanında yapılmış olan eserlerdir. Osmanlı'da bu sanatın, Kanunî devrinde daha da geliştiğini söylemek mümkündür. Bunun en büyük kanıtı; İbrahim Celebi, Nigârî (Haydar Reis), Nakkaş Osman, Mehmet Bey ve Kefeli Hasan Çelebi gibi büyük üstatların Kanuni döneminde yetişmiş olmasıdır. III. Ahmet döneminde ise minyatür ustalarının en çarpıcı ismi olarak "Levni" karşımıza çıkmaktadır (Binark, 1978, s. 277). "Türk minyatür sanatının en güzel örnekleri bugün İstanbul'da Topkapı Sarayı Müzesinde, Üniversite ve Fâtih Millet (İl Halk) kütüphanelerinde, Paris'te Bibliotheque Nationale ve Londra'da British Museum'dadır" (Binark, 1978, s. 277).

Minyatür sanatının icracıları, sanatlarını icra ederken gördüklerini doğrudan ve objektif bir perspektifle minyatüre yansıtırlar. Bu durum, minyatürlerin tarihi anlatırken bir avantaj niteliği taşımalarını sağlamaktadır. Osmanlı tarihinden kalan minyatürlerin, saray yaşantısına, savaş karelerine, Osmanlı kentleri ile kentlerde bulunan sur vb. gibi objelere yer verme, yapıldıkları devirdeki tarihi olaylara ilişkin konular içerme ve onları doğrudan yansıtma gibi özelliklere sahip olmaları, bu minyatürleri avantajlı ve önemli kılan özelliklerdir. Bir başka deyişle Osmanlı minyatürlerinin, realist olarak tarihimizin farklı yanlarına ışık tutmaları ve Osmanlı Devleti'nin kültür ve medeniyetine ilişkin esintiler içermeleri, bu minyatürlerin karşımıza önemli birer tarihî kanıt niteliğinde çıkmasını sağlamaktadır. Tüm bunların sonucunda minyatürler, tarih öğretiminde kullanılabilmek üzere bizlere, oldukça nitelikli bir görsel materyal arşivi sağlamakta ve bu nitelikli arşivden, ders kitaplarında da faydalanılmaktadır. Fakat ders kitaplarında yer alan minyatür baskılarının istenilen netliklerde olmaması ve öğretmenlerin bu konudaki eğitimlerinin

yeterli olmaması gibi problemler, minyatürlerin tarih eğitiminde gerektiği gibi kullanılmasında, karşımıza birer sorun olarak çıkmaktadır (Ata, 2002, s. 129).

Kazıma resim sanatı anlamına gelen gravür, fransızca “Graver” sözcüğünden alınmadır. Bakır, çinko, tahta, muşamba gibi plakaların üstlerine kazıma materyalleri ile bir motifin oyulması sonucunda kalıp üzerinde oluşan oyuklara boya aktarılıp daha sonra baskı yöntemi ile o motifin başka bir düzleme taşınması veya kâğıtlara basılıp çoğaltılmasıyla oluşan ve bir nevi kazıma yoluyla gerçekleştirilen bu işlemlerin hayat bulduğu resim sanatına gravür denir (Küçüköner, 2004, s. 58).

Fotoğraf keşfedilip yaygın bir hale gelinceye ve klişe yapılarak kitaplarda fotoğraf baskılar kullanılıncaya kadar, yayınlarda tasvir edilmek istenen şahıs, manzara veya olay ancak gravürler ile aksettirilebiliyordu. İlk gravürler tahta oyma tekniğinde (Holzstich) daha sonrakiler bakır kazıma tekniğinde (Kupferstich), nihayet en sonrakiler de çelik kazıma tekniğinde (Stahistich) yapılıyordu (Eyice, 1973, s. 311).

Osmanlı zamanında kendi portresini yaptıran ilk padişah, Fatih Sultan Mehmet’tir. Fatih, bu portreyi ressam Gentile Bellini ’ye yaptırmıştır. İtalyan Giovan Marian Angiolello de 1470’te Osmanlı Devleti’ne tutsak düşmüş ve İstanbul ile ilgili intibalarını içeren bir eser ortaya koymuştur. Angiolello’nun defter şeklinde olan bu eserinde ağaç gravürlerine yer vermesi, Osmanlı’da gravürlerin kullanıldığına ilişkin ayrı bir kanıt oluşturmaktadır. Kâtip Çelebi, IV. Murat devrine tekabül eden 1648 senesinde, “Cihannuma” isimli eserini yazmaya başlamış ve bu eserde Osmanlı sınırlarının haritaları gravür şeklinde basılmıştır. İbrahim Müteferrika’nın 1729 yılında kaleme almış olduğu “Tuhfet’ül-Kibâr“ isimli Osmanlı deniz tarihini içeren eserden yüzlerce adet basılmış ve bu eser şekiller ve harita ihtiva etmiştir. Müteferrika’nın 1730 senesinde kaleme almış olduğu “Kitab-ı Hindi Garbi” adlı eseri ise gravür yöntemleriyle ortaya konmuş bir eserdir. 1600 ve 1700’lü yıllarda Avrupalı sanatçılar, Osmanlı Devleti’ne akın edip İstanbul ve Anadolu’daki diğer şehirleri de gezerek özellikle tasvire dayalı oyma gravürler yapmışlardır. Yapmış oldukları gravürlerde, bilhassa İstanbul’un çeşitli manzaralarından etkilenen sanatçılar; Osmanlı’nın mimari yapısını, sosyal yaşantısını, sokaklarını temel alan konuların taslaklarını çizmiş, Avrupa’ya döndüklerinde ise bu taslakların gravürlerini yapmışlardır (Küçüköner, 2012, s. 53).

1714 yılında, Fransız Kraliyet ressamı Baptiste Van Mour, uzun yıllar boyunca İstanbul’da yaşayarak gözlemleri ve bilgileri ışığında hazırladığı gravürlerden oluşan “Osmanlı

Kıyafet Albümü” adında bir albüm bastırmıştır (Küçüköner, 2012, s.53). Bu albüm Osmanlı’daki meslek sahiplerinin kıyafet kültürünü aktarması yönünden önemli olmakla birlikte, öğrencilere o dönemle bu dönemi mukayese etme fırsatı tanınması ve o dönemde kullanılan kavuk, kallavi gibi kıyafet terimlerine ilişkin bilgi sağlaması açısından da önemlidir (Ata, 2002, s.129).

Günümüzde bu gravürlerin fotoğraflarına, Kültür Bakanlığının “Gravürlerle Türkiye” adı altında yaptığı çalışmasından ulaşmak mümkündür. Kültür Bakanlığı, bu gravürlerin yer aldığı çalışmayı, 1995 yılında, 7 cilt şeklinde yayınlamıştır (Küçüköner, 2012, s.55).

2.2.2. Karikatürler

Tarih derslerinin öğretiminde kullanılabilecek bir diğer görsel materyal çeşidi de karikatürlerdir. İtalyanca “caricare” sözcüğünden gelen karikatür, Fransızcada “caricatura” İngilizcede ise “cartoon” olarak telaffuz edilmektedir (Koçoğlu, 2012, s. 72). TDK (2019)’a bakacak olursak orada karikatür (Fransızca caricature), “İnsan ve toplumla ilgili her tür olayı konu alarak abartılı bir biçimde veren, düşündürücü ve güldürücü resim” olarak tanımlanmıştır.

Bir diğer anlatımla karikatür; bütün varlıkların ve yaşantıların, olağan sayılamayacak kısımlarının komik tarafları yakalanarak bunları, gerek yazıyla gerek resimlerle ortaya koyma ve bunu yaparken de çokça mübalağadan yararlanılarak güldürücü bir şekilde ifade etme sanatıdır (Alsaç, 1994, s. 7).

Tarihçiler, eserlerinde karikatürleri, yalnızca göze hitap etme açısından kullanmışlardır. Burada, tarihçilerin bunu yaparak aslında, karikatürlerin kendine özgü özelliklerini hesaba katmadıklarını söyleyebiliriz. Hâlbuki tarihçiler, karikatürlerdeki, bir konu ya da bir kişi ile ilgili tek yönlü bakış açısını sergilemek amacıyla yapılan şeyleri, komik ve abartılı anlatım tarzları kullanılarak dikkat çekilmek istenen olguları, göz ardı etmemelidir. Çünkü karikatürler, özellikle halkın ortak görüşünün tespit edilmesinin henüz o kadar kolay olmadığı dönemlerde, belli bir politik tarafa meyilli olanlar arasında ya da toplumda herhangi bir zamanda kabul gören ortak bir düşünce hakkında bilgi sahibi olabilmek bakımından önemli birer araç niteliği taşıyabilirler (Stradling, 2003, s. 100).

İlk başta güldürücü ve eğlendirici nitelikte sözlü olarak başlayan karikatürler, daha sonra, çizgi resim şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Hacivat-Karagöz (14.yy) Nasrettin Hoca, (13.yy) gibi Türk mizahına damga vurmuş karakterler, evrensel olarak nitelendirilebilecek örneklerdir. Ülkemizde karikatür anlayışının biraz geç başladığını söyleyebiliriz. Bunun nedenini, matbaanın kullanılmasında geç kalınmaya ve İslamiyet kültüründe bu tür çizimlere sıcak bakılmamasına dayandırmak mümkündür (Koloğlu, 2005, s. 12).

Türk tarihinde ilk karikatür örnekleri, Tanzimat dönemine tekabül eden 1867 yılında “İstanbul” adlı dergide yayınlanan karikatürlerdir (Özer, 2004, s. 247). II. Abdülhamit dönemindeki baskıcı tutumdan dolayı karikatür bu dönemlerde daha çok yurt dışında yayınlanan gazete ve dergilerde devam etmiştir. II. Meşrutiyet döneminden sonra mizah dergileri tekrar artmış, bu da karikatürün canlanmasına zemin hazırlamıştır. Canlanan bu Türk karikatür çizimlerinin özelliklerine baktığımızda, karikatürlerin resim gibi olduğu ve mizahı iletmede, yazının ağırlıklı kullanıldığı görülmektedir. O dönemlerde, karikatürlerin üstünde yazılı açıklamalar, alt yazılarda da karşılıklı konuşmalar yer alır, ayrıca çizimde gösterilen figürlerin üstüne kim ya da ne oldukları yazardı. Bu sanatı icra eden isimlere baktığımızda, ilk dönem karikatürcüleri olarak Ali Fuat Bey, Nişan Berberyan, Tınghı, Santr, Opçanadassis gibi isimler karşımıza çıkmaktadır. İkinci Meşrutiyeti izleyen dönemde ise Sedat Nuri (İleri), Scarselli, A. Rigopulos gibi isimler bu sanatın icaracıları olmuşlardır. Dönemin önde gelen sanatçısı ise Cemil Cem’dir. Özellikle güçlü portre karikatürcülüğü ve hem yönetimdeki adamları hem de muhaliflerini mizah ve eleştiri konusu yapması, bu karikatüristin ününü pekiştiren etkenlerdir. İlk Türk karikatür albümü de yine Cemil Cem tarafından, 1909’da çıkarılmıştır. Cumhuriyet döneminde ünlenen Sedat Simav ise 1918’de bir sergi açmış, çalışmalarını da Yeni Zenginler isimli bir kitapta toplamıştır (Alsaç, 1994, s.25-26).

1918 Mondros mütarekesinden sonra, İstanbul’da bulunan işgal güçleri, her şeyi olduğu gibi mizah basınına da denetim altında tutmaya çalışmıştır. Milli Mücadele döneminde İstanbul basını Mustafa Kemal ile Ankara hükümeti yanında ve karşısında olmak üzere ikiye bölünür. Bunun mizah dergilerine yansması ise Mustafa Kemal sevenlerinin Sedat Semavi’nin yönettiği Güler yüz’de, karşıtlarının da Refik Halit Karay’ın Aydede’sinde toplanmaları biçiminde olmuştur (Alsaç, 1994, s.32).

Kurtuluş Savaşı döneminde kullanılan karikatürler, birçok açıdan ayrı bir anlam ve önem teşkil etmektedir. Özellikle halkın motivasyon seviyesini yukarı çekmek amacıyla kullanılan karikatürlerin, savaş döneminde, önemli bir rolü olduğunu söylemek mümkündür. Hazırlık süreciyle birlikte yaklaşık 3,5 yıl devam eden Milli Mücadele dönemince, halkın en umutsuz olduğu ve gülmeye hasret kaldığı o dönemin koşullarında, mizah yazarlarının karikatürü etkili bir araç olarak kullanmaları, oldukça önemli ve dikkat çeken bir husustur.(Okay, 2004, s.6-19).

Kurtuluş Savaşı dönemindeki karikatürlerin içeriklerini, düşman ülkelerle birlikte milli mücadele kahramanları oluşturmaktadır. Karikatürlerde, genellikle işgalci kuvvetlerden Yunanistan'a ve Yunan Kralı Konstantinos'a çok fazla rastlanmaktadır. Bunun yanı sıra, Milli Mücadele'nin önderi Mustafa Kemal Paşa da sık sık karikatürlere konu olmuştur. Özellikle Yunan kralı Konstantinos ile birlikte çizilen Mustafa Kemal Paşa'nın yer aldığı karikatürlerde, Yunan kralının Mustafa Kemal Paşa karşısında düştüğü mağlubiyet durumlarının konu edildiği görülmektedir (Okay, 2004, s.20).

Tarihimizin en şanlı kesitlerinden biri olan Kurtuluş Savaşı ile bu şanlı mücadelenin doğurduğu Cumhuriyetin ilk zamanlarına ve tarihimizin dönüm noktaları olarak adlandırılacak zamanlara ve bir devlet ile bir milletin küllerinden yeniden doğuşuna görgü şahitliği etmiş olan karikatür icracılarının, zengin perspektifleriyle ortaya koymuş oldukları karikatürler, adeta birer kalıt niteliği taşımaktadırlar. Dolayısıyla bu tarihi kalıtların, tarih eğitiminde mutlaka yerlerini alması gerekmektedir (Akbaba, 2009, s. 112).

Karikatürlerin ülkemizdeki gelişimi incelendiğinde, bugün birtakım değişimlere uğradığını ve belli konular çerçevesinde gelişip ilerlediği görülmektedir. Günümüzde karikatürlerin, siyasal alanda bolca kullanıldığını ve toplumsal kitlelere hitap ederek mübalağaya geniş bir şekilde yer verdiğini görmek mümkündür. Özellikle gazete ve dergilerde, güldürmeye yönelik çizilen ve bolca yazı ihtiva eden karikatürlere rastlamaktayız. Bunların haricinde başka bir tür karşımıza çıkmaktadır ki o da güldürmekten ziyade düşündürmeye yönelik olan ve güldürme amaçlı olan karikatürlerin aksine, mübalağadan uzak olan karikatürlerdir. Bu tür karikatürlerin genellikle, kültür seviyesi yüksek olan kesimlere hitap ettiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Çünkü bu tür karikatürler, diğerlerine göre daha az yazı içermektedir. Bundan dolayıdır ki bu tür karikatürlerin anlaşılabilmesi, belli ölçüde bir çizgi dili birikimine sahip olmayı gerektirmektedir (Özer, 2004, s. 259).

Karikatürlerin bize, dönemin siyasi ve sosyal konuları ile ilgili durumları aksettirdiğini düşünürsek bu durumun, tarih öğretimine katkısını yadsıyamayız. Tabi ki bu çerçevede, karikatürleri ele alan karikatüristlerin rolleri devreye girecektir. Zira yazılı metinlerde yer almayan bilgileri, bir karikatür aracılığı ile öğrendiğimizde o bilgiyi, karikatüre yansıyan karikatüristin farklı bakış açısıyla öğrenmiş olacağız. Tarih birikimi yönünden oldukça zengin olan ülkemizde, birçok konuya ithafen pek çok karikatür çizildiğini düşündüğümüzde, bu karikatürlerin tarihimize, farklı bir bakış açısı getireceğini söylemek mümkündür. Mizah ve ironinin yan yana kullanıldığı bu karikatürler, çizgilerin gücünü gösteren birer tarihi bilgi niteliği taşımaktadırlar (Akbaba & Birbudak, 2009, s. 1251).

Kurtuluş Savaşı ve Cumhuriyet'in ilk dönemlerine yönelik çizilen birçok karikatür, hem Atatürk ilkelerinin öğretiminde hem de inkılâp tarihi öğretiminde kullanılacak türde karikatürlerdir. Ders anlatımında kullanılan karikatürler, konuların muhtevasını daha eğlenceli ve daha dolgun hale getirecektir. Aynı zamanda, öğrencilerin birden çok beceri elde etmelerine ve konuyu daha derin kavramalarına fayda sağlayacaktır. Bütün bu değerlendirmeler karikatürlerin tarih öğretiminde oldukça faydalı materyaller olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır (Akbaba, 2009, s. 112).

Konuya uygun olarak mesajı açık, üstünde tartışılabilir bir karikatür, ders içinde kullanılabilirlik üzere belirlendiğinde, o karikatür, öğrencilerin dikkatlerini toplamada etkili bir araç olarak işlev görecektir. Öğretmen de karikatür aracılığıyla toplanan dikkatin vereceği güven ile dersini daha verimli işleyecektir. Bunun yanı sıra, karikatüristin ürettiği karikatür, öğrencilerin yapacağı beyin fırtınası ile yeniden üretilecek, bu durum da öğrencinin sözlü ifadelerinin gelişmesine fayda sağlayacaktır (Ayyıldız, 2010, s. 32).

Son olarak, bir eğitimci, eğer karikatürü ders aracı olarak kullanacaksa o karikatürün öğrenci tarafından da doğru yorumlanmasını öğrenciye öğretmek durumundadır. Bu öğretilerin sonucunda, karikatürün öğretmen ve öğrenci arasında olumlu ve doğru iletişim kurulması yönünde de bir rol üstleneceğini unutmamak gerekir (Durualp, 2006, s. 61).

2.2.3. Fotoğraflar

Herhangi bir nesnenin, varlığın, zihinsel tasarımlarından daha etkili olan ve o nesnenin ya da varlığın, gerçek halinin sunulmasını sağlayan kanıt niteliğinde materyaller vardır. Cisimlerden gelen ışınları ekran üzerine yansıtmaya yarayan, merceklerin karşısında birkaç saniyeliğine de olsa, orada gerçekten var olan nesneleri, kişileri ya da olayları yansıtan bu kanıtlara, fotoğraf denir (Virilio'dan aktaran Akbaba, 2009, s. 104). Bu görsel kanıtları kıymetli tutan özellik, geçmişin maddi ve manevi kültürünü gözler önüne sererek tarih ile aramızda bir köprü vazifesi görmeleridir. Bu bağlamda fotoğraflar, hem tarihtir hem de kanıttır (Burke, 2003, s. 24).

1839 yılında, Louis Jacques Mande Daguerre ve Joseph Nicephore Niepce tarafından, daguerreotype tekniği ile icat edilmiş olan ilk fotoğrafın işlem tekniği, gümüş iyodürlü bir metal levhanın kaplanması, akabinde bu levhanın ışığa tutulması şeklindedir. Daha sonra plaka, bir cıva buharına doğru tutulup ardından bir tuz çözeltisi ile sabitlenmiştir. Aynı dönemlerde İngiltere'de William Henry, "Fox Talbot Calotype" denen bir başka fotoğraf tekniği geliştirmiştir. Bu teknikte ise gümüş klorürle kaplanmış bir kâğıt, karanlık bir ortamda ışığa maruz bırakılarak negatif bir görüntü elde edilmiş ve daha kısa sürede görüntünün oluşması için gallik asidi kullanılmıştır. Bu teknikleri, yaş koleksiyonu adında başka bir teknik takip etmiş, kuru plakaların keşfedilmesiyle de daha az zamanda daha ekonomik ve daha basit fotoğraflar alınabilmeye başlanmıştır. Bütün bunların ardından, "Kodak" marka kameralarının sahibi olan George Eastman, şeffaf ve esnek filmleri ile piyasada yerini almıştır. George Eastman'ın bir diğer buluşu da büyük ve taşınmaz fotoğraf makinalarının tarihe karışmasına neden olacak olan hafif ve rahatça taşınabilecek türdeki, "Brownie" adlı fotoğraf makinasıdır. Bu tarihten sonra fotoğraf çekme faaliyetlerinde, büyük bir artış meydana gelmiştir. 1900'lü yıllara gelindiğinde ise renkli fotoğraflar gelişmiştir (Sieber & Hatcher, 2012, s. 17).

Fotoğraflar, yıllar içinde meydana gelen değişikliklere tanıklık ederler. Fotoğrafların, zamanı bir anlığına dondurarak o anın ayrıntılı bir şekilde incelenmesine olanak tanımaları ve bu inceleme için sabit bir an yaratmaları, onları önemli kılan bir diğer unsurdur. Fotoğraflar aracılığıyla bir milleti, hem savaşırken hem de barış içinde yaşarken görebiliriz. Dolayısıyla fotoğraflar, bir toplumun her aşamasına ve yaşadığı her duruma kanıt oluşturabilme özelliğine sahiptir (Kyvig ve Marty, 2000, s. 79).

Bir fotoğrafı anlayabilmek ve çıkarılan anlamı aktarabilmek, ciddi bir çalışma gerektirir. Sieber & Hatcher (2012)'e göre, bunları gerçekleştirebilmek ise fotoğrafla ilgili belli unsurların gözden geçirilmesiyle mümkündür. Bu unsurlar 6 maddeden oluşmaktadır.

- 1) Zaman: Bu unsur fotoğrafın çekildiği tarihi, senesini, kısacası her türlü anını ve bu anların herhangi birinin özel bir önemi olup olmadığını içerir. Tarihte yapılan herhangi bir savaş olayı gibi tarihi olan bir durumun tarihi mi? Fotoğrafta yer alan insanlar bakımından onlar için özel anlam ifade eden bir gün mü? gibi soruların cevabı önemlidir.
- 2) Yer: Bir fotoğrafın çekiminin gerçekleştiği mekân, büyük bir alanı teşkil eder. Bu yer ülke, köy ya da küçük bir oda da olsa, bunların hepsi yorumlanma bakımından ayrı bir öneme sahip olacaktır.
- 3) Konu: Kimi fotoğraflar ihtiva ettikleri karede, yalnızca anlıktan ibaret olan bir gerçekliği yansıtır. Zira çekilen karenin, fotoğrafçının kendi seçimiyle oluşması ve ona göre de fotoğrafçının o fotoğrafa zemin hazırlamış olması, görünmesini istemediği şeyleri devre dışı bırakmış olması, muhtemel durumlardır ve bunların hepsi fotoğrafçının inisiyatifindedir.
- 4) Fotoğrafçı: Fotoğrafı etkileyecek diğer unsurlar da fotoğrafçının aldığı eğitim, mensubu olduğu milletin kültürü ve sahip olduğu deneyim olacaktır. Bu unsurların hepsi, çekilen fotoğrafa yansıtacaktır. Dolayısıyla fotoğraf, farklı kültürden insanları içeriyorsa o fotoğraf karşımıza, fotoğrafçının kendi kültürünü yansıttığı bir fotoğraf olarak çıkabilir.
- 5) Amaç: Bütün fotoğrafların ortaya çıkmalarında belirli bir sebep vardır. Kimi fotoğrafların ortaya çıkış amacı, mühim olan vakâları ortaya sermek iken kimilerinin amacı, bir sanatı ortaya koymaktır. Fotoğrafların yorumlanmasında, bu amaçların bilinmesi kolaylık sağlayacaktır.
- 6) Teknolojisi: Fotoğrafçılık, 160 yıllık bir geçmişe sahiptir ve bu yıllar içinde gelişim ve değişime uğramıştır. İlk fotoğrafların çekilmesi oldukça zaman alırken günümüzde bu süre, minimuma inmiştir. Fotoğraf çekmenin sadece süresi kısalmamış, aynı zamanda fotoğraflar, üzerinde oynanabilir hale de gelmiştir. Ve üzerinde oynanmış bir fotoğraf, gerçek konusu ve amacından tamamen uzaklaşır.

İşte bundan dolayı, fotoğraf teknolojisinin ve gelişiminin iyi bilinmesi, bir fotoğrafın üzerinde oynama olup olmadığını anlayabilmemiz açısından önemlidir. (Sieber & Hatcher, 2012, s. 15).

Bir dönemin fotoğrafını çözümleyebilmenin, okuyabilmenin, fotoğrafa yorum yapıp onu anlamlandırabilmenin, yaşanan dönemin kültürel yaşantısına ilişkin bilgi sahibi olmakla mümkün olduğu unutulmamalıdır (Ak, 2001, s. 17).

Tarihimizin büyük bir bölümünü oluşturan Osmanlı İmparatorluğu'ndaki fotoğraflara baktığımızda, o dönemden kalan fotoğraflar günümüze, özellikle Osmanlı Devleti'nin başkenti olan İstanbul'un şehir karakteri ile yöneticilerin toplumla ilgili tutumlarına ilişkin ısk tutmaktadır (Faroghi, 1999, s. 142).

Osmanlı'da ilk fotoğraf kullanımı, 19. yy 'da Kırım Savaşı'na tekabül etmektedir (Faroghi, 1999, s. 142). Osmanlı Devleti'nin son yüz yılında ortaya çıkan fotoğrafçılık, daha çok gayrimüslimlerin öncülüğünde ve İstanbul'da gelişme imkânı bulmuştur. Padişah II. Abdülhamid dönemi, Osmanlı'da fotoğrafa olan ilginin en yoğun olduğu dönemdir. Bu dönemde padişah, fotoğrafı, Osmanlı Devleti'ni tanıma ve tanıtmaya amacıyla kullanmıştır. II. Abdülhamit'in Yıldız Sarayı'ndan İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi'ne nakledilen fotoğraf arşivi incelendiğinde arşivde, şehzadelerin sünnet düğünlerinden padişah atlarına, sarayda yaşayanların gezintilerinden ülkedeki binalara ve çeşitli kurumların çalışmalarına uzanan örnekler yer aldığı görülmektedir. II. Abdülhamit, fotoğrafı, saray dışındaki dünya ile bağını güçlendirmek amacıyla da kullanmıştır. Aynı zamanda o dönemde, halkın da fotoğrafları günlük hayatta bir iletişim aracı olarak kullandığı görülmektedir. Bu bağlamda, II. Abdülhamit döneminde fotoğrafın, hem halk hem de sultan tarafından oldukça benimsendiğini söylemek mümkündür (Ak, 2001, s. 16-25).

Cumhuriyet Dönemi'ne baktığımızda fotoğraf, Osmanlı dönemi fotoğraf kültürü mirasının izlerini taşıyan yeni bir yapılanma olarak karşımıza çıkmaktadır. Cumhuriyet devri fotoğrafçılığının Kurtuluş Savaşı yıllarında, Atatürk'ün tarihi savaşa giderken söylediği, "Bu ölüm kalım mücadelemizde bir harp fotoğrafçısını yanımızda götürelim. Bana öyle birini bulun." sözleriyle başladığını söylemek mümkündür. Bu istek doğrultusunda, Esat Nedim Tengizman'ın Başkomutanlık fotoğraf subaylığına, Ethem Tem'in ise Batı Cephesi fotoğrafçılığına atandığı görülmektedir. Atatürk'ün tarihi bir hafıza bırakmak amacıyla savaşa giderken fotoğrafçı istemesi ve o döneme ait birçok fotoğrafın oluşmasını sağlaması

(Ak, 2001, s. 16-17), fotoğraflara birer tarihi kanıt olarak değer verdiğini ortaya koymaktadır.

Fotoğrafların, birçok alanda kullanım yerleri ve kullanıldıkları alanda etkili olma özellikleri vardır. Her meslekten insan, fotoğrafı, farklı yerlerde ve farklı amaçlarla kullanabilir. Reklamcı, reklamını yapmak istediği ürüne talebi attırmak için fotoğrafı kullanırken emlakçı ise satmak istediği evi çekici hale getirmek, bir gazete yazarı verdiği habere kanıt oluşturmak, bir televizyon kanalı ise kamuoyu oluşturmak için kullanabilir (Kyvig ve Marty, 2000, s. 80).

Fotoğraflar, ihtiva ettikleri şeylerin daha rahat bir şekilde hatırlanmalarını sağlarlar ve onları görenlerin zihinsel dünyalarında uyanan etkinin, daha fazla kalıcı olmasına katkıda bulunurlar. Zira göze hitap eden bilgiler, metin halindeki bilgilere nazaran daha çok hatırlanma özelliğine sahiptir (Gezgin, 1994, s. 31).

Fotoğraflar, birinci el tarih kaynağı olarak kullanıldıklarında, onaylı birer hakiki tarihi fotoğraf olma, verilmek istenen konuyla ilişkili olma gibi özellikler göz ardı edilmeden kullanılmalıdır. Bu özelliklerin kullanımında ölçü kaçmadığı sürece, fotoğraflar, ulaşılması istenen amaca tam anlamıyla hizmet etmiş olurlar (Kyvig ve Marty, 2000, s. 84-85).

Tarih eğitiminde öğrenciler, tarihi gerçek kaynaklardan öğrenme fırsatına sahip olduklarında derse olan ilgi ve motivasyonları artmakta ve gizli bir şeyi ortaya dökme ya da öğrenme heyecanı ile araştırma yapmaya merak duyarak, kendi yeteneklerinin de farkına varmaktadırlar (Sieber & Hatcher, 2012, s. 15).

Öğretmenin görsel malzeme konusunda doğru tercihler yapması kaydıyla her bir görselin, onlarca sözcükten daha kalıcı olduğu bilinen bir durumken, fotoğraf, gravür gibi materyallerin, eğitim dışı bırakılması kabul edilemez bir durumdur. Aynı zamanda kullanılacak olan tarihî görsel materyallerin öğrencilere, materyalleri anlamlandırma, yorumlama, sonuca varma gibi birçok beceri de kazandıracağı hesaba katıldığında, görsellerin ne kadar önemli oldukları, bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Tüm bunların yanı sıra fotoğraflar, kitaplarda yer alan yazılı bilgilerin anlamlandırılmasına da katkı sağlayarak, kilitli bilgileri açmada kullanılabilecek, bir anahtar görevi de üstlenirler. Her ne kadar kitaplardaki fotoğraflar, çoğu zaman görsel estetiği arttırmak amacıyla kullanılırsalar da bu fotoğraflar, öğrencilere yazıları anlamada oldukça kolaylık sağlamaktadır (Felton ve Allen, 1990, s. 84-87). Fotoğrafların sağlayacağı bir diğer kolaylık da metinlerle

anlatımının uzun sürüp yetersiz kalacağı bir tarihsel olgu ya da olayın ayrıntılarının fotoğrafla, daha açık ve daha hızlı bir şekilde aktarılabilmesidir (Burke, 2003, s. 91).

Tarihe ait her türlü bilginin yazınsal olarak bulunamayacağını, var olan yazınsal tarihi kaynakların da öznellik barındıracağını varsayarsak fotoğraflar, objektiflik sağlamakla birlikte daha fazla tarihi kaynak elde etmeye de yardımcı olacaklardır. Ayrıca, öğrencilerde objektif tarih şuuru aşılacak da tarihi fotoğraflarla mümkündür (Ata, 2002, s. 131).

Tarih eğitiminde çokça faydalanabileceğimiz ve oldukça kabarık olduğunu söyleyebileceğimiz fotoğraf arşivimizin ders anlatımında kullanılması, gerek Cumhuriyet tarihimizin, gerekse de Osmanlı tarihimizin, öğrenciler açısından daha kolay anlaşılıp zihinlerde canlanmasına olanak sağlayacaktır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş döneminin anlatıldığı T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde, varlığından yararlanabileceğimiz ve hazine değeri taşıyan, çok sayıda fotoğraf mevcuttur. Bu arşivin öğrencilerle buluşturulması, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretimine, büyük bir yarar ve zenginlik katacaktır (Akbaba, 2009, s. 108).

2.3. Fotoğraflarla T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Anlatımında Kullanılan Modeller

Bir fotoğrafa bakmakla onu okumak arasında fark vardır. Bakmak önce gelir. Bakarak, insanlar fotoğrafçıyı göz ardı edip fotoğraftan ne almak istiyorlarsa onu alırlar. Bakış bir izlenim oluşturur. Eğer bir izlenim elde etme fırsatını geçirirseniz, bu fırsatı bir daha yakalayamayabilirsiniz. Bir fotoğrafı okumanın en iyi yolu ona sistematik sorular yöneltmektir. Bu işe başlamanın en iyi yolu da, bir fotoğrafçı bilinçliliği oluşturmaktır. Fotoğrafçı fotoğrafı çekerken ne gördü? Fotoğrafta görmemiş olabileceği ne ya da neler vardı? Amacı neydi? Taraflı olduğu şeyler neydi? İnsanlara neden belirli bir şekilde poz verdirdi? Fotoğrafın çekildiği şartlar fotoğrafçının seçimlerini nasıl sınırladı? (Kyvig ve Marty, 2000, s. 81).

Pek çok yabancı tarih eğitimcisi fotoğrafları kullanma etkinlikleri üzerinde durmuş, fotoğrafın nasıl analiz edileceği ve fotoğrafa dayalı nasıl soru sorulacağına ilişkin modeller geliştirmiştir (Aris,1993;Gunning,1978'den Aktaran Ata, 2002, s.133).

Bu modellerden bu araştırmanında konusu olan Felton-Allen ve Nichol modelini inceleyelim.

2.3.1. Felton-Allen Modeli

Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin, hem tarihimiz açısından hem de öğretim programındaki konumu bakımından özel bir yer teşkil etmesi, bu dersin anlatımına, ayrı bir özen gösterilmesi gerekliliğinin kanıtıdır. Dersin anlatımı ışığında faydalanılabilecek fotoğraflardan daha etkili sonuçlar elde edebilmek adına, bu fotoğrafları kullanırken değişik tekniklere başvurulması gerektiği söylenebilir. Bu durumda bize yardımcı olacak modellerden biri, tarihi fotoğraflara soru sorma modeli olan ve 8 adet sorudan meydana gelen Felton-Allen modelidir (Ata, 2001, s. 26).

Felton-Allen modelinde yer alan soru tipleri şunlardır:

- 1) Fotoğrafın Sunumu: Öğrencilere fotoğrafın çekildiği tarihi ortama ve zamana ilişkin bilgiler verilerek fotoğrafın geri planı aktarılır. Örneğin; “Şu anda Çanakkale muharebeleri esnasında çekilmiş bir fotoğrafı analiz edeceğiz. Görmekte olduğunuz fotoğraf, 100 yaşındadır. Şimdi fotoğrafı dikkatlice inceleyip kilit sorulara cevap veriniz”.
- 2) Anahtar Soru Yöneltilme: Burada öğrencilere kilit sorular yöneltilir. Örneğin, “Resimde gördüğünüz bu adamlar kimdir ve orada ne yapıyorlar? Bu fotoğraf sizce nerede çekilmiş? İnsanlar ne yapıyor? Bu fotoğrafın hangi yerde çekildiğini düşünüyorsunuz? Fotoğraf size, Çanakkale savaşına ilişkin neler anlatmaktadır?” Öğretmen, öğrencilerin fotoğrafa ilişkin varsayımlarını, sınıf ortamında bulunan tahtaya yazar.
- 3) Öğrencilerden Kişileri ve Nesneleri Tanımlamalarını İstenilmesi: Öğrenciler iyice gözlem yaptıktan sonra, gördükleri her şeyi etiketlendirir.
- 4) Öğrencilere Fotoğrafta Gördüklerini Betimletme: Öğrencilerden, fotoğrafta gördükleri şeyleri mukayese etmeleri ve neleri mukayese ettiklerinin tasvir etmeleri istenir. Örneğin; “Fotoğraftaki insanların kıyafetleri nasıldır? Günümüzdeki kıyafetlerle aralarındaki farklar nelerdir? Fotoğrafta gördüğünüz araç ya da aletler nelerdir? Günümüzde bu araçlar halen kullanılmakta mıdır?” gibi sorular sorulur.
- 5) Öğrencilere Çıkarım Yapmaya Yöneltecek Sorular Sorma: Öğrenciler, gördüklerinden daha fazlasını ve gördüklerini birleştirerek, gördüklerini bir araya getirerek, belirtilere ulaşmak için gözlemlerinden yararlanırlar. Öğrencilere; “Askerlerin ne yaptıkları konusunda bu fotoğraf sana ne gibi belirtiler veriyor? Bu askerler ne tür bir işle ilgileniyor? Bu gördüğünüz gemi ne tür bir gemidir? Bu

adamın taşımış olduğu şey hakkında neler söyleyebilirsiniz? Bu mermi kaç kilodur? Barakanın yapıldığı yer ve sıcaklık hakkında ne söyleyebilirsiniz?” gibi sorular yöneltilir.

- 6) Öğrencilerden Hipotezlerini Değıştirme, Doğrulama ve Atma İhtiyaçlarının Olup Olmadığını Sorma: Öğrenciler başlangıçta yaptıkları varsayımları destekleyen ve değıştiren çıkarımlara yönelirken gözlemlerine yönelirler. Örneğin; “Fotoğrafta gördüğünüz bu insanlarla ilgili önceden söylediklerinizi ya da tahtaya not aldığımız herhangi bir ipucunu terk etmek ister misiniz? Neden?” gibi sorular sorulur.
- 7) Hipotezleri Desteklemede Ders Kitabı ve Diğer Materyallerin Kullanılması: Öğretmen, öğrencilerin önsezilerini değıştirmek ya da onaylamak adına daha fazla bilgi toplayabilecekleri kaynaklar tavsiye eder. Konuya ilişkin daha fazla bilgi bulmaları için kaynaklar önerir.
- 8) Düşünmeyi Gözden Geçirme: Öğretmen, öğrencileri süreci gözden geçirmeye yönlendirir. Sorulara ve düşünme becerilerine odaklanırlar (Felton ve Allen, 1990, s. 84-87).

Yukarıda yer alan fotoğrafa soru sorma modeli incelendiğinde, tarih eğitiminde, öğretmenin konunun manevi yönünü de yansıtan fotoğraflar seçmesi durumunda, bu modelin, her türlü fotoğraf ve resme uygulanabilir olması ve ana ders materyalinde mevcut olan fotoğraflarda da kullanılabilir olması bakımından oldukça elverişli bir model olduğunu söyleyebiliriz. Buradaki tek engel, fotoğrafların yetersiz kalma durumunun da gelişebilme ihtimalidir. Böyle bir durumla karşılaşmamak adına, fotoğraflarla birlikte kısa da olsa muhakkak, konuyla ilgili metinler de bulunmalıdır (Ata, 2002, s. 136).

2.3.2. Nichol Modeli

Tarihi fotoğrafları ders anlatımında kullanmaya yardımcı olabilecek bir diğer model, Nichol modelidir. Bu model Bayeux Tapestry’nin İngiliz tarih öğretmenleri tarafından, tarih öğretiminde etkili olarak kullanılması için oluşturulmuş ve tarihsel belge niteliğindeki resimlere yöneltilebilecek olan 12 adet soru tipinden meydana gelmektedir. Bu sorular aşağıda belirtilen soru türleridir (Nichol, 1996, s. 72).

- 1- Veri anımsama sorusu: Burada kullanılacak sorular, öğrencilerin eski bilgilerini yoklayıp anımsamalarına yarayacak türden sorular olmalıdır. Örneğin; “Çanakkale Zaferi hangi tarihte meydana gelmiştir?” gibi sorular sorulur.
- 2- Adlandırma sorusu: Öğrencilere resimde yer alan objelerin ismi sorulur. “Resimde gördüğünüz insanların başlarına takmış oldukları şeyin ismi nedir?” gibi sorulardır.
- 3- Gözlem sorusu: Resimdeki durumu kavramaya yarayacak türden sorulardır. “Bu resimde neyden bahsediliyor?” gibi sorulardır.
- 4- Mantık sorusu: Resimdeki durumu, öğrencinin doğru şekilde, akıl yürüterek izah etmesini sağlayan sorulardır. “Bu resimdeki erlerin nasıl savaştığına dair bize ne gibi ipuçları veriyor?” tarzında sorulardır.
- 5- Kuramsal soru: Resimdeki olgudan sonra oluşabilecek durumları söyleme sorusudur. “Resimdeki hadiseden sonra ortaya ne gibi durumlar çıkmış olabilir?” türünden sorulardır.
- 6- Empati sorusu: Resimde bulunanların duygularını, bulundukları durumu anlamaya ve içselleştirmeye yönelik sorulardır. “Seyit Onbaşının yerinde sen olsaydın nasıl hareket ederdin?” şeklinde uygulanabilir.
- 7- Hipotez oluşturma sorusu: Resimdeki durumun nedenlerine yönelik fikir yürütmeye yarayacak sorulardır. Olayın sebep ve sonucuna ilişkin düşünmeyi gerektiren sorudur. “İtilaf devletlerinin Çanakkale Cephesini açmaktaki nedenler nelerdir?”
- 8- Problem çözme sorusu: Resmi çözümlmeye yönelik sorulardır. “Resim kendi içinde Türk askerlerinin ruh haline yönelik neler barındırıyor?” şeklinde sorular yöneltilebilir.
- 9- Kanıtı sorgulama sorusu: Resmin hakikati yansıtıp yansıtmadığına yönelik sorulardır. “Bu resim bizlere Çanakkale kara savaşlarını ne derece yansıtmaktadır?” şeklinde sorular yöneltilebilir.
- 10- Sentez sorusu: Resimde başka bir kişinin görüş açısıyla olaya yönelik bir birleşim yapma sorusudur. “Anzak askerlerinin bu savaşa yönelik düşünceleri nelerdir?” şeklinde sorular yöneltilebilir.

11-Kontrol sorusu: Sınıf içerisinde kontrolü sağlamaya yönelik sorudur. Örneğin; “Mehmet yerine oturur musun?”

12- Kapalı soru: Öğrencinin öğretmenin zihninden geçen ve istediği yanıtı elde etmeye yönelik klasik öğretmen sorusudur. Örneğin; “Çanakkale Savaşları’nın Atatürk’ün askeri yaşantısındaki önemi nedir?” (Ata, 2002, s. 136).

Yukarıdaki soru türleri araştırmamızın konusu olan Çanakkale Savaşları’nın fotoğraflarına uyarlanarak aktarılmıştır. Bu sorular, yerli ressamların Türk tarihini konu edinen resimler ile her türlü tarihsel fotoğrafların üzerinde uygulanabilir nitelikte sorulardır. Bu bağlamda bu modelin, tarih öğretiminde yararlanılabilecek kullanışlı bir model olduğu söylenebilir (Ata, 2002, s. 143).

2.4.İlgili Yayın ve Araştırmalar

Konu ile ilgili yapılan alanyazın taramasında, bu araştırmanın konusu olan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde kullanılan görsel materyallere Felton-Allen ile Nichol modeline göre soru sormanın akademik başarı ve kalıcılığa etkisini, doğrudan ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Aşağıda, araştırma konusu kapsamında yer alan tarih ve sosyal bilgiler öğretiminde, görsel materyal kullanımının akademik başarı ve kalıcılığa etkisi konusunda yapılan benzer yayın ve araştırmalara yer verilmiştir.

Polatcan (2016), “Öğretmen görüşlerine göre sosyal bilgiler öğretiminde fotoğraf kullanımı” adlı çalışmada; sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde fotoğraf kullanımına yönelik görüşlerini saptamaya yönelik bir araştırma gerçekleştirmiştir. Yapılan çalışmada, nitel araştırmalarda kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme metodu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 50 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; sosyal bilgiler öğretiminde fotoğraf kullanımının, öğrencinin derse aktif katılımına, öğrencinin akademik başarısına, konuların somutlaştırılmasına ve öğrenmenin kalıcı hale gelmesine, olumlu katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, sosyal bilgiler öğretiminde fotoğraf kullanımının, akademik kalıcılığı arttırmada ve öğrencilerin anlamlandırma ve yorumlama gibi becerilerini de geliştirildiği görülmüş, derste fotoğraf kullanımının öğretmene de ders sırasında, birtakım

kolaylıklar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadaki bir diğer sonuç, öğretmenlerin derste kullanılacak olan fotoğraflarla ilgili görüşlerinin, fotoğrafların öğrenci seviyesine uygun olması gerektiği, öğrencilerde kafa karışıklığına mahal vermemeleri gerektiği yönünde olmasıdır. Bir başka sonuç da, öğretmenlerin sosyal bilgiler ders kaynaklarında resim ve fotoğraflara yer verilmesi konusundaki görüşlerinin, fotoğrafların, konuların daha açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmesine olanak tanıdıkları yönünde olmasıdır. Fakat bu araştırmanın bir diğer sonucunda, fotoğraf kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinde, olumsuz görüşler de karşımıza çıkmaktadır. Bu olumsuz görüşler, görsel materyal kullanımının öğretmene sınıf yönetimi sürecinde, birtakım zorluklar çıkardığı yönündedir.

Nurses (2014) “6. sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan Türkiye’de iklim bölgeleri konusunun öğretiminde görsel materyalleri kullanmanın öğrenci başarısına etkileri nelerdir?” adlı çalışmasında; sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde, görsel materyal kullanımının, klasik öğretim yöntemine kıyasla etkilerini saptamaya çalışmış, araştırmanın grubunu, 48 öğrenciden meydana gelen ve 6.sınıfta öğrenim gören iki sınıf oluşturmuştur. Araştırmada, ön-test son-test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, görsel materyal kullanımıyla ders işlenen deney grubunun son test sonuçlarında, ön test sonuçlarına kıyasla %40 gibi bir artış gözlemlenmiştir. Geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun son testinde de anlamlı bir fark gözlemlenmesine rağmen, deney grubunda rastlanan artış oranına kıyasla bu fark zayıf kalmıştır. Araştırmada, görsel materyal kullanımının sosyal bilgiler derslerinde, akademik başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir (2014) “Ortaöğretim tarih derslerinde kullanılan görsel materyallerin öğrenci akademik başarı ve tutumuna etkisi” adlı araştırmasında, tarih öğretiminde görsel materyal kullanımının, öğrencilerin akademik başarısına etkilerini saptamak amacıyla son-test kontrol gruplu model uygulamıştır. Bu araştırmada, birçok okuldan ikişer sınıf seçilmiş ve bu sınıflardaki öğrencilerin seviyeleri daha önceden araştırılarak, başarı seviyeleri birbirine yakın olan sınıflar tercih edilmiştir, Bundan dolayı da araştırmada ön test uygulamasına gidilmemiştir. Toplamda 204 öğrenci üzerinde uygulanan bu araştırmanın deney grubunu 103, kontrol grubunu ise 101 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, görsel materyal kullanılarak ders işlenen deney gruplarında, öğrenci başarı düzeyinin, görsel materyal kullanımına gidilmeden eğitim gerçekleştirilen kontrol gruplarına kıyasla daha yüksek çıktığı gözlemlenmiştir. Bir diğer sonuç ise, görsel materyal kullanılarak eğitim

gerçekleştirilen deney gruplarının tutumlarının da görsel materyal kullanılmadan eğitim yapılan kontrol gruplarının tutumlarına kıyasla daha olumlu olduğu yönündedir.

Güngör Akıncı (2011) "İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde temsili resim kullanımıyla tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi" adlı çalışmada; "eylem araştırması" deseni kullanmış olup, 6 haftalık bir süre zarfında, her hafta işlenen konuya ilişkin, derslerde bir takım resimlere yer verilmiş, tarih öğretiminde hedeflenen becerileri kazandırmaya yönelik olarak öğrencilere sözlü ve yazılı olarak sorular yöneltilmiştir. Araştırma neticesinde; temsili resimlerden faydalanılarak işlenen derslerin, öğrencilerin kronolojik düşünme, kavrama, analiz ve yorum gibi becerilerini geliştirmede fayda sağladığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde ise sosyal bilgiler öğretiminde, temsili resim kullanımının; öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu arttırdığı, öğrencileri, sosyal bilgiler dersinin hedeflediği birçok beceriyi kazanma ve kullanma yönünde harekete geçirdiği, dersi algılamayı daha kolay hale getirip kalıcı idrak etmeyi sağladığı yönünde görüşler elde edilmiştir. Ayrıca, temsili resim kullanımının, öğretmen-öğrenci iletişimini de olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Namal (2011) "İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan ülkemizde nüfus ünitesinin öğretiminde görsel materyallerden yararlanmanın öğrenci başarısı üzerine etkisi" adlı çalışmada; görsel materyal kullanımının, akademik başarıya etkisini saptamaya çalışmış, araştırmada, ön test son test kontrol gruplu desen uygulamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 40 kişiden oluşan ve iki gruba ayrılan 7. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Kontrol grubunda, geleneksel öğretim yöntemi ile ders işlenirken deney grubundaki öğrencilere ise tablo, grafik, şekil, harita, tepegöz gibi görsel materyaller kullanılarak anlatım yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, görsel materyal kullanımının, sosyal bilgiler derslerinde başarıyı arttırdığı ve öğrencinin derse katılımını aktifleştirdiği gözlemlenmiştir.

Akbaba (2009) "Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde çoklu ortam kullanımının akademik başarı ve tutumlara etkisi" adlı çalışmada; çoklu ortam kullanımı ile geleneksel anlatım yönteminin öğrenci başarısına etkilerini saptamak amacıyla ön-test son-test kontrol gruplu desen kullanmıştır. İlgili dersin, çoklu ortam kullanılarak aktarılacağı deney grubunu 36 öğrenci, klasik öğretim yöntemleriyle işlenecek olan kontrol grubunu ise 35 öğrenci oluşturmuştur. Uygulama öncesinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilere, akademik başarı testi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği, bilgisayar tutum

ölçeği ve çoklu ortam tutum ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sürecinde, deney grubu öğrencilerine çoklu ortam oluşturularak, öğrencilerin bireysel çalışmalarına, dersin içeriğini incelemelerine ve yeri geldiğinde ortamda bulunan araştırmacıya soru sormalarına imkân tanınmıştır. Araştırmanın kontrol grubunu oluşturan öğrencilerle ise ders klasik öğretim yöntemleriyle işlenmiştir. Uygulamalar sonunda, her iki gruba da akademik başarı testi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi tutum ölçeği, bilgisayar tutum ölçeği ve çoklu ortam tutum ölçeği tekrar uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; çoklu ortam uygulamalarının gerçekleştiği öğrencilerin, akademik başarılarının, uygulama öncesine göre arttığı gözlemlenmiştir.

Akbaba (2005) “tarih öğretiminde fotoğraf kullanımı” adlı çalışmasında; tarih öğretiminde fotoğraf kullanımına yönelik öğretim yöntemi ile klasik (düz) anlatım yönteminin öğrencilerin akademik başarısına etkilerini saptamak amacıyla ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. Araştırmada, aynı öğretmenin ders verdiği, iki farklı grup seçilmiştir. Tarih öğretiminin fotoğraf kullanılarak gerçekleştirileceği deney grubunu 24 öğrenci, klasik öğretim yönteminin kullanılarak ders anlatımının gerçekleştirileceği grubu ise 28 öğrenci oluşturmuştur. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin “Eğitim ve Kültür Alanında Yapılan İnkılâp Hareketleri, Türk Tarihinin ve Dilinin Zenginliği ve Toplumsal Hayatın Düzenlenmesi” konularına yönelik bilgi, kavrama, uygulama ve analiz seviyelerinde kaleme alınan, hedef ve davranışlara yönelik hazırlanan, 1 doğru 4 çeldirici içeren ve 20 sorudan meydana gelen bir test oluşturulmuştur. Bu test, araştırmanın son testi olarak öğrenciler üzerinde uygulanmış, araştırma sonucunda da; fotoğrafların çözümlenmeye yönelik kullanıldığı gruptaki öğrencilerin, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin “Eğitim ve Kültür Alanında Yapılan İnkılâp Hareketleri, Yeni Tarih Anlayışı, Türk Dilinin Zenginliği ve Toplumsal Hayatın Düzenlenmesi” konularını öğrenmede, klasik öğretim yönteminin uygulandığı gruptan daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca, fotoğrafların analitik metotla uygulandığı sınıfta, dersin daha eğlenceli geçtiği ve tarih öğretiminin hedeflediği birçok becerinin de gelişmesine fayda sağladığı gözlemlenmiştir.

Ata (2002) “Müzelerle ve tarihi mekânlarla tarih öğretimi, tarih öğretmenlerinin müze eğitimine ilişkin görüşleri” adlı çalışmasında; tarih bölümündeki akademisyenlerin ve tarih öğretmenlerinin görsel kaynaklara yönelik görüşlerini belirleyerek görsel kaynakların tarih öğretmeni yetiştirme programlarına ne şekilde yansıdığını irdelemiştir. Yapılan çalışmada,

Ülkemizdeki tarih ğretim programlarına dikkat çekerek, müze ve tarihi meknlar gibi görsel kaynakların kullanımının yetersiz olduğunun altı çizilmiştir. Bunun yanı sıra, müzelerdeki resim, minyatür gibi görsel materyallerin ne şekilde kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Ata bu araştırmasında, tarih ğretiminde resimsel kanıtların ne şekilde uygulanması gerektiğini ve müze eğitiminin de sanat eğitiminin yanı sıra, tarih eğitiminde sıklıkla kullanılması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Ata (2001) “Çanakkale Savaşları’nı nasıl öğreteceğiz?” adlı çalışmasında; Çanakkale Savaşları’nın ğretiminde kullanılabilecek birçok görsel materyalin bulunduğunu ifade etmiş ve bunların nasıl kullanılması gerektiği üzerinde durmuştur. Çalışmada, Çanakkale Zaferleri’nin, fotoğraflar, temsili resimler, filmler, müze ve tarihi yerlere yapılacak geziler aracılığıyla etkili bir şekilde öğretilebileceğini vurgulamıştır. Ayrıca, çalışmada, Çanakkale Savaşları’na yönelik fotoğraf ve temsili resimlerin bir albüm ya da kitapta birleştirilip öğretmenlere verilebileceğine, öğretmenlerin de bunları etkili bir şekilde kullanabilmeleri için belli bir eğitim almaları gerektiğine dikkat çekmiştir. Bunun yanı sıra, konuyla ilgili web sitelerinin arttırılması yönünde çalışmalara gidilebileceğine ve Çanakkale’deki müzelerin, Amerika’da bulunan örnekleri gibi, müzeleri gezenlerin savaşları daha iyi idrak edip hayallerinde etkili bir şekilde canlandırabilmeleri amacıyla simülasyon içerikli hale getirilmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Çalışmada altı çizilen bir diğer konu, okullar için Çanakkale gezisini bütün yönleriyle organize edebilecek sivil bir toplum kuruluşunun oluşturulması yönündeki öneri olarak karşımıza çıkmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem seçimi, araştırmada kullanılan deney deseni, veri toplama araçları, verilerin toplanması, işlem basamakları, verilerin çözümü ve yorumu ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde, görsel materyallere Felton-Allen ile Nichol Modeline göre soru sormanın, akademik başarı ve kalıcılığa etkisini saptamak amacıyla araştırma yöntemlerinden, nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Deney deseni olarak, deneme modelleri içerisinde yaygın bir kullanıma sahip olan “Ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen” kullanılmıştır.

Öntest-son-test kontrol gruplu desenin, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desen olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2010, s. 27).

Bilimsel değeri en yüksek denemeler gerçek deneme modelleriyle yapılanlardır. Gerçek deneme modellerinin ortak özellikleri, bir 'den çok grup kullanılması ve grupların yansız atama ile oluşturulmasıdır. Böylece her araştırmada en az bir deney bir de kontrol grubu bulunur. Bunlar, öteki kontrol değişkenleri açısından eşitlenmiş sayılır. Ön-test son test kontrol gruplu modelde bu gerçek deneme modellerinden biridir. Modelde ön testlerin bulunması grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder (Karasar, 2009, s. 97).

Uygulamada kullanılan deneysel desen şeması Tablo 3'teki gibidir.

Tablo 3

Ön Test, Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desenin Şeması

SINIF		ÖN TEST	DENEYSEL İŞLEM	SON TEST	KALICILIK TESTİ
1	R	O1	Geleneksel (Kontrol)	O4	O7
2	R	O2	Nichol (Deney)	O5	O8
3	R	O3	Felton-Allen (Deney)	O6	O9

Ön test son test kontrol gruplu deneysel desen yukarıda sembollerle gösterilmiştir.

- 1, geleneksel anlatım yöntemiyle dersin anlatıldığı kontrol grubunu,
- R, deneklerin yansız atandığını,
- O1 ve O4, 1 grubunun ön test ve son test ölçümlerini,
- O4 ve O7, 1 grubunun son test ve kalıcılık testi ölçümlerini,
- 2, Nichol modeliyle dersin anlatıldığı deney grubunu,
- O2 ve O5, 2 grubunun ön test ve son test ölçümlerini,
- O5 ve O8, 2 grubunun son test ve kalıcılık testi ölçümlerini,
- 3, Felton-Allen modeliyle dersin anlatıldığı deney grubunu,
- O3 ve O6, 3 grubunun ön test ve son test ölçümlerini,
- O6 ve O9, 3 grubunun son test ve kalıcılık testi ölçümlerini göstermektedir (Karasar, 2009, s. 97).

3.2. Çalışma Grupları

Araştırma, Ankara ili, Mamak İlçesi'ne bağlı bir devlet meslek lisesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grupları, bu devlet lisesinde bulunan 11. Sınıf şubelerindeki 3 sınıfın öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada, ilk grupta 21, ikinci grupta 22 ve üçüncü grupta da 20 öğrenci olmak üzere toplam 63 öğrenci bulunmaktadır. Araştırma gruplarının şube, cinsiyet ve sınıf mevcutları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Araştırma Gruplarının Şube, Cinsiyet ve Sınıf Mevcutlarının Dağılımı

ARAŞTIRMA GRUBU	ŞUBE	CİNSİYET ERKEK	CİNSİYET KIZ	SINIF MEVCUDU
Geleneksel (Kontrol)	11-F	7	14	21
Nichol (Deney)	11-B	7	13	20
Felton-Allen (Deney)	11-A	5	17	22

Araştırmada, 3 ayrı sınıfın 11-F şubesine geleneksel anlatım yöntemiyle, 11-B şubesine Nichol modeliyle, 11-A şubesine de Felton-Allen modeliyle Çanakkale Savaşları konusu anlatılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak, “Çanakkale Savaşları” konusuna ilişkin öğrenme düzeylerini belirlemek için araştırmacı tarafından, konunun yer aldığı ünitadaki kazanımlara dayalı olarak bir başarı testi geliştirilmiştir. Bu test, ön-test, son-test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Uygulanan bu test, EK 2’de verilmiştir.

Bu testin hazırlanma aşamasında, aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir.

- 1) Öncelikle araştırma sırasında, üzerinde çalışılan “Çanakkale Savaşları” konusu analiz edilerek, kazandırılacak kazanımlar incelenip belirlenmiştir.
- 2) Ön test, son test ve kalıcılık testi olarak kullanılmak üzere “Çanakkale Savaşları” konusunda her kazanımı yoklayacak şekilde, toplam 20 sorudan oluşan ve her sorunun 4 çeldirici, 1 doğru cevap içerdiği bir başarı testi hazırlanmıştır. Bu sorular oluşturulurken ders kitapları, soru bankaları ve lise tarih öğretmenlerinin hazırlamış oldukları genel ağ ortamında bulunan yazılı sorularından yararlanılmıştır.

Hazırlanan bu ölçme aracı, Gazi Üniversitesinin Tarih Eğitimi Bölümünde yer alan bir akademisyen ve Ankara’daki devlet liselerinde görev yapan iki lise tarih öğretmeni olmak üzere, üç uzman kişiye incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

- Ölçme aracındaki her maddenin, Ortaöğretim 11.sınıf T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin, “Çanakkale Savaşları“ konusu ile ilişkili olduğu,
- Ölçme aracının, “Çanakkale Savaşları” konusuna ilişkin kazanımları kapsadığı,
- Ölçme aracındaki maddelerin, genel olarak açık-seçik ve anlaşılır olduğu görülmüştür. Böylece, ölçme aracının görünüm, kapsam ve geçerlilik bakımından yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

“Çanakkale Savaşları Başarı Testi”; ön test, son test ve kalıcılık testi olarak kontrol ve deney gruplarına uygulamadan hemen önce, uygulamadan hemen sonra ve uygulamadan 1 ay sonra olmak üzere, üç kez uygulanmıştır.

Toplam 20 sorudan oluşan testin güvenilirliğini ölçmek için “Cronbach Alfa Katsayısı” analizi yapılmıştır. Ölçekte yer alan soruların varyanslarının, toplamının genel varyansa oranlanması ile bulunan ve 0 ile 1 arasında değerler alan Alfa katsayısı, bir ağırlıklı standart değişim ortalamasıdır. “Cronbach Alfa Katsayısı”, ölçekte yer alan soruların, homojen bir yapıyı açıklamak üzere bir bütün oluşturup oluşturmadıklarını araştırır. Alfa katsayısı; bireysel soru puanlarını içeren bir ölçekte, sorulara verilen yanıtların toplanması durumunda, soruların birbirleri ile benzerliğini ve yakınlığını ortaya koyan bir katsayıdır. Alfa katsayısının bulunabileceği aralıklar ve buna bağlı olarak da ölçeğin güvenilirlik durumu aşağıda verilmiştir (Büyüköztürk, 2010, s. 39).

- $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir,
- $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir,
- $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir,
- $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Tablo 5

Cronbach Alfa Katsayısı (Başarı Testinin Güvenilirlik Analizi)

Cronbach Alfa	Standartlaştırılmış Alfa Değeri	Soru Sayısı
,833	,833	20

Tablo 5 incelendiğinde, uygulanan başarı testinin toplam Cronbach Alfa Katsayısı, 0,833 olduğu görülmektedir. Bulgular, uygulanan başarı testinin, yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde, istatistiksel yöntemler ve teknikler kullanılmış olup üç grubun ön test başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla “tek yönlü anova” analizi uygulanmıştır. Üç grubun kendi içindeki ön test-son-test ve son test-kalıcılık testi ortalamaları arasındaki farkın saptanması için “bağımlı örneklem t-testi” uygulanmıştır. Gruplar arasındaki ön test-son-test ve son test-kalıcılık testi ortalamalarını karşılaştırmak için ise “çift yönlü tekrarlı ölçümler anova analizi” kullanılmıştır.

Bir araştırmada, bağımlı değişken üzerinde etkisi gözlenecek değişken sayısı tek ise, tek faktörlü analizler (örneğin, t-testi, tek faktörlü ANOVA, basit regresyon analizi vb.) kullanılır. Bağımlı değişken üzerinde iki ya da daha çok değişkenin etkisinin, eş zamanlı test edilmesi söz konusu ise, çok faktörlü analizlerin (örneğin iki faktörlü ANOVA, çoklu regresyon analizi vb.) kullanılması gerekir (Büyüköztürk, 2012, s. 8).

Analiz yapılmadan önce, grupların normallik varsayımına uygun olup olmadığı incelenmiş ve üç grubun da normal dağılım sergilediği gözlemlenmiştir. Verilerin kodlanarak istatistiksel çözümlemelerin yapılmasında, SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, daha önce belirtilen hipotezler ile ilgili olarak veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler ve bu verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular yer almaktadır.

4.1. Normallik Analizi

Tablo 6

Verilerin Normallik Analizi Sonuçları

Testler-Modeller	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Ön Test Kontrol	-,256	-,583
Ön Test Nichol	,262	-,806
Ön Test Felton-Allen	,397	-,466
Son Test Kontrol	-,041	-1,181
Son Test Nichol	-,806	-,124
Son Test Felton-Allen	,161	,491
Kalıcılık Kontrol	-,216	-,455
Kalıcılık Nichol	,010	,516
Kalıcılık Felton-Allen	-,719	-,135

Tablo 6 incelendiğinde, verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin hepsinin -1.5 ile +1.50 arasında değiştiği görülmektedir. Verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile +1.5 arasında elde edildiğinde parametrik analizler, bu durum sağlanmadığında ise non-parametrik analizler yapılır (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu durumda, verilerin normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir. Dolayısıyla verilerin analizinde, parametrik tekniklerin kullanılması yoluna gidilmiştir.

4.2. Birinci Alt Probleme Dair Bulgular (Denkleştirme Analizi)

Çanakkale Savaşları'nın geleneksel anlatım yöntemiyle anlatıldığı kontrol grubu ile fotoğrafa Felton-Allen ile Nichol modeline göre soru sorularak anlatıldığı deney gruplarının, ön test başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 7

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Başarı Puanlarının Anlatım Modellerine Göre Dağılımına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Uygulanan Modeller	N	$\bar{x}$	s
Kontrol	21	9,19	2,96
Nichol	20	10,00	2,29
Felton-Allen	22	9,59	2,73
Toplam	63	,9,5873	2,66

Tablo 7 incelendiğinde, geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubunun ön test başarı puanlarının ortalaması ($\bar{x}=9.19$), Nichol modeli uygulanan deney grubunun ön test başarı puanlarının ortalaması ($\bar{x}=10.00$), Felton-Allen modeli uygulanan deney grubunun ön test başarı puanlarının ortalaması ise ($\bar{x}=9.59$) olarak belirlenmiştir. Bu değerler arasındaki farklılığı belirleyebilmek amacıyla yapılan tek faktörlü varyans analizi (tek yönlü anova) sonuçları Tablo 8' de verilmiştir.

Tablo 8

Ön Test Başarı Düzeyleri Tek Yönlü Anova Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	F	p	Fark
Gruplar arası	6.714	3.357	2	.466	.630	-
Gruplar içi	432.556	7.209	60			
Toplam	439.270		62			

Tablo 8 incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi Çanakkale Savaşları konusuna yönelik başarı durumları arasında, deney öncesinde anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($F_{(2-60)} = .466$, $p > .05$).

4.3.İkinci Alt Probleme Dair Bulgular

Çanakkale Savaşları'nın geleneksel anlatım yöntemiyle anlatıldığı kontrol grubunun, ön test ve son test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 9

Geleneksel Anlatım Yöntemi Ön Test-Son Test Sonuçları

Model	TEST	N	$\bar{x}$	S	t	sd	P
Kontrol	Son Test	21	12,333	2,2646	6,36	20	,000
	Ön Test	21	9,1905				

Tablo 9 incelendiğinde, geleneksel anlatım yöntemi uygulanan kontrol grubu son test aritmetik ortalamasının, ön test aritmetik ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak için bağımlı t testi yapılmış olup $t = 6,36$ değeri bulunmuştur. Bu değer, t tablosundaki 20 serbestlik derecesinin 0,05 anlamlılık düzeyindeki 2,09 değerinden büyüktür. Bu sonuç, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Bir başka ifade ile uygulanan yöntem, öğrencilerin başarılarını arttırmıştır.

4.4.Üçüncü Alt Probleme Dair Bulgular

Çanakkale Savaşları'nın fotoğrafa Nichol modeline göre soru sorularak anlatıldığı deney grubunun, ön test ve son test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 10

Nichol Modeli Ön Test-Son Test Sonuçları

Model	TEST	N	$\bar{x}$	S	t	sd	p
Nichol Modeli	Son Test	20	13,90	2,2918	7,610	19	,000
	Ön Test	20	10,00				

Tablo 10 incelendiğinde, Nichol modeli uygulanan deney grubu son test aritmetik ortalamasının ön test aritmetik ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Ön test ve son test başarı puanları arasında, anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için bağımlı t testi yapılmış olup $t = 7,61$ değeri bulunmuştur. Bu değer, t tablosundaki 19 serbestlik derecesinin 0,05 anlamlılık düzeyindeki 2,09 değerinden büyüktür. Bu sonuç, deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Bir başka ifade ile uygulanan model öğrencilerin başarılarını arttırmıştır.

4.5.Dördüncü Alt Probleme Dair Bulgular

Çanakkale Savaşları'nın fotoğrafa Felton-Allen modeline göre soru sorularak anlatıldığı deney grubunun, ön test ve son test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır

Tablo 11

Felton-Allen Modeli Ön Test-Son Test Sonuçları

Model	TEST	N	$\bar{x}$	S	t	sd	p
Felton - Allen	Son Test	22	15,5909	2,3904	11,77	21	,000
	Ön Test	22	9,5909				

Tablo 11 incelendiğinde, Felton-Allen modeli uygulanan deney grubu son test aritmetik ortalamasının ön test aritmetik ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak için bağımlı t testi yapılmış olup $t = 11,77$ değeri bulunmuştur. Bu değer, t tablosundaki 21 serbestlik derecesinin 0,05 anlamlılık düzeyindeki 2,08 değerinden büyüktür. Bu sonuç, deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Bir başka ifade ile uygulanan model öğrencilerin başarılarını arttırmıştır.

4.6.Beşinci Alt Probleme Dair Bulgular

Çanakkale Savaşları'nın geleneksel anlatım yöntemiyle anlatıldığı kontrol grubu ile Nichol ve Felton-Allen modellerine göre anlatıldığı deney gruplarının, son test-ön test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı araştırılmıştır

Tablo 12

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Ön Test-Son Test Başarı Puanlarının Anlatım Modellerine Göre Dağılımına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Test	Uygulanan Model	N	$\bar{x}$	S
ÖN TEST	Kontrol	21	9,19	2,96
	Nichol	20	10,00	2,29
	Felton-Allen	22	9,59	2,73
	Total	63	9,58	2,66
SON TEST	Kontrol	21	12,33	3,02
	Nichol	20	13,90	2,12
	Felton-Allen	22	15,59	1,53
	Total	63	13,96	2,63

Tablo 12 incelendiğinde, geleneksel anlatım yöntemi uygulanan kontrol grubunun, deney öncesi başarı puanı ortalaması 9.19 iken bu değer, deney sonrasında 12.33 olmuştur. Nichol modeli uygulanan deney grubunun deney öncesi başarı puan ortalaması 10.00 iken bu değer, deney sonrasında 13.90 olmuştur. Felton-Allen modeli uygulanan deney grubunun deney öncesi başarı puan ortalaması 9.59 iken, bu değer deney sonrasında 15.59

olarak belirlenmiştir. Buna göre, üç gruptaki öğrencilerin son test başarı düzeyinde bir artış gözleendiği söylenebilir.

Üç ayrı deneysel işleme tâbi tutulan öğrencilerin akademik başarılarında, deney öncesine kıyasla deney sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin, gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü anova sonuçları Tablo 13’ te verilmiştir.

Tablo 13

Ön Test-Son Test Başarı Düzeyleri Çift Yönlü Tekrarlayan Ölçümlerde Anova Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	F	p
Denekler Arası	662.77		62		
Grup(Kontrol/Nichol/Felton-Allen)	73.62	36.81	2	3.749	.029
Hata	589.15	9.81	60		
Denekler İçi	802.92		63		
Ölçüm (Ön Test-Son Test)	594.50	594.50	1	221.30	.000
Grup*Ölçüm	47.24	23.62	2	8.793	.000
Hata	161.18	2.68	60		
Toplam	1465.69		125		

Tablo 13 incelendiğinde, üç ayrı grubun akademik başarıları düzeylerinde, deney öncesine kıyasla deney sonrasında anlamlı farklılık görüldüğü, yani farklı gruplarda olmak ile bu grupların tekrarlı ölçümler faktörlerinin, akademik başarı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(2-60)} = 8.793$, $p < 0.05$). Bu bulgu, kontrol grubunda uygulanan geleneksel anlatım yönteminin, deney grubunda uygulanan Nichol modelinin ve yine deney grubunda uygulanan Felton-Allen modelinin, öğrencilerin akademik başarıyı arttırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Gruplar arasındaki akademik başarıyı etkilemedeki farkı belirleyebilmek için yapılan Bonferroni testi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Gruplar Arası Son Test-Ön Test Başarı Düzeyleri Bonferroni Testi Sonuçları

Modeller	Aritmetik Ortalama Farkı	Std.Hata	p
Kontrol-Nichol	-1,1881	,69230	,208
Kontrol-FeltonAllen	-1,8290*	,67599	,024
Nichol - Kontrol	1,1881	,69230	,208
Nichol – FeltonAllen	-,6409	,68458	,620
FeltonAllen-Kontrol	1,8290*	,67599	,024
FeltonAllen – Nichol	,6409	,68458	,620

Tablo 14 incelendiğinde;

- 1) Geleneksel anlatım yöntemi ile Nichol modeli arasında son test başarı düzeyleri kıyaslandığında, aritmetik ortalama olarak Nichol modeli lehine bir fark oluşsa da anlamlılık düzeyi 0,208 çıkmıştır ve bu fark anlamlılık düzeyi olan 0,05ten büyüktür. Dolayısıyla son test başarı düzeyi ortalamalarında, geleneksel anlatım yöntemi ile Nichol modeli arasında anlamlı bir fark yoktur.
- 2) Geleneksel anlatım yöntemi ile Felton-Allen modeli arasında son test başarı düzeyleri kıyaslandığında, aritmetik ortalama olarak Felton-Allen modeli lehine bir fark oluşmuştur. Anlamlılık düzeyi ise 0,024 bulunmuştur. Bu fark ise anlamlılık düzeyi olan 0,05ten küçüktür. Dolayısıyla son test başarı düzeyi ortalamalarında, geleneksel anlatım yöntemi ile Felton-Allen modeli arasında Felton-Allen modeli lehine anlamlı bir fark vardır.
- 3) Felton-Allen modeli ile Nichol modeli arasında son test başarı düzeyleri kıyaslandığında, aritmetik ortalama olarak Felton-Allen modeli lehine bir fark oluşsa da anlamlılık düzeyi 0,620 çıkmıştır ve bu fark anlamlılık düzeyi olan 0,05ten büyüktür. Dolayısıyla son test başarı düzeyi ortalamalarında Felton-Allen modeli ile Nichol modeli arasında anlamlı bir fark yoktur

4.7.Altıncı Alt Probleme Dair Bulgular

Çanakkale Savaşları'nın geleneksel anlatım yöntemiyle anlatıldığı kontrol grubunun, son test ve kalıcılık testi başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 15

Geleneksel Anlatım Yöntemi Son Test-Kalıcılık Testi Sonuçları

Model	Test	N	$\bar{x}$	S	t	sd	p
Kontrol	Kalıcılık	21	9,1905	2,5156	5,725	20	,000
	Son Test	21	12,333				

Tablo 15 incelendiğinde, geleneksel anlatım yöntemi uygulanan kontrol grubu kalıcılık testi aritmetik ortalamasının, son test aritmetik ortalamasından düşük olduğu görülmektedir. Kalıcılık testi ve son test başarı puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak için bağımlı t testi yapılmış olup $t=5,725$ değeri bulunmuştur. Bu değer t tablosundaki 20 serbestlik derecesinin 0,05 anlamlılık düzeyindeki 2,09 değerinden büyüktür. Bu sonuç geleneksel anlatım yöntemi uygulanan kontrol grubunun son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

4.8.Yedinci Alt Probleme Dair Bulgular

Çanakkale Savaşları'nın Nichol modeline göre anlatıldığı deney grubunun, son test ve kalıcılık testi başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 16

Nichol Modeli Son Test-Kalıcılık Testi Sonuçları

Model	Test	N	$\bar{x}$	S	t	sd	p
Nichol	Kalıcılık	20	11.95	1.57	5,548	19	,000
	Son Test	20	13.90				

Tablo 16 incelendiğinde, Nichol modeli uygulanan deney grubu kalıcılık testi aritmetik ortalamasının, son test aritmetik ortalamasından düşük olduğu görülmektedir. Kalıcılık testi ve son test başarı puanları arasında, anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için bağımlı t testi yapılmış olup $t=5.548$ değeri bulunmuştur. Bu değer, t tablosundaki 19 serbestlik derecesinin 0,05 anlamlılık düzeyindeki 2,09 değerinden büyüktür. Bu sonuç, Nichol modeli uygulanan deney grubunun, son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

4.9.Sekizinci Alt Probleme Dair Bulgular

Çanakkale Savaşları'nın Felton-Allen modeline göre anlatıldığı deney grubunun, son test ve kalıcılık testi başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır

Tablo 17

Felton-Allen Modeli Son Test-Kalıcılık Sonuçları

Model	Test	N	$\bar{x}$	S	t	sd	p
Felton-Allen	Kalıcılık	22	14.00	1.00	7.406	21	,000
	Son Test	22	15.59				

Tablo 17 incelendiğinde, Felton-Allen modeli uygulanan deney grubu kalıcılık testi aritmetik ortalamasının, son test aritmetik ortalamasından düşük olduğu görülmektedir. Kalıcılık testi ve son test başarı puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak için bağımlı t testi yapılmış olup $t=7.406$ değeri bulunmuştur. Bu değer t tablosundaki 21 serbestlik derecesinin 0,05 anlamlılık düzeyindeki 2,09 değerinden büyüktür. Bu sonuç, Felton-Allen modeli uygulanan deney grubunun, son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

4.6. Dokuzuncu Alt Probleme Dair Bulgular

Çanakkale Savaşları'nın geleneksel anlatım yöntemiyle anlatıldığı kontrol grubu ile Nichol ve Felton-Allen modeline göre anlatıldığı deney gruplarının, kalıcılık testi-son test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 18

Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Son Test-Kalıcılık Testi Başarı Puanlarının Anlatım Modellerine Göre Dağılımına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Test	Uygulanan Model	N	$\bar{x}$	s
SON TEST	Kontrol	21	12,33	3,02
	Nichol	20	13,90	2,12
	Felton-Allen	22	15,59	1,53
	Total	63	13,96	2,63
KALICILIK TESTİ	Kontrol	21	9,190	3,37
	Nichol	20	11,95	1,84
	Felton-Allen	22	14,00	1,69
	Total	63	11,74	3,11

Tablo 18 incelendiğinde, geleneksel anlatım yöntemi uygulanan kontrol grubunun son test başarı puanı ortalaması 12.33 iken bu değer, kalıcılık testinde 9.19 olmuştur. Nichol modeli uygulanan deney grubunun son test başarı puan ortalaması 13.90 iken bu değer, kalıcılık testinde 11.95 olmuştur. Felton-Allen modeli uygulanan deney grubunun son test başarı puan ortalaması 15.59 iken bu değer, kalıcılık testinde 14.00 olarak belirlenmiştir. Buna göre, üç gruptaki öğrencilerin kalıcılık testi başarı düzeyinde, son teste göre bir azalış gözlemlendiği söylenebilir.

Üç ayrı deneysel işleme tâbi tutulan öğrencilerin, kalıcılık testi - son test arasında gözlenen söz konusu değişmelerin, gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü anova sonuçları Tablo 19' da verilmiştir.

Tablo 19

Ön Test-Son Test Başarı Düzeyleri Çift Yönlü Tekrarlayan Ölçümlerde Anova Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	F	p
Denekler Arası	922.42		62		
Grup(Kontrol/Nichol/Felton-Allen)	349,87	174.938	2	18.332	.000
Hata	572,55	9.543	60		
Denekler İçi	267.55		63		
Ölçüm (Ön Test-Son Test)	156.11	156.118	1	96.152	.000
Grup*Ölçüm	14.02	7.012	2	4.319	.018
Hata	97.42	1.624	60		
Toplam	1189.87		125		

Tablo 19 incelendiğinde, üç ayrı grubun akademik kalıcılık düzeylerinde, deney öncesine kıyasla deney sonrasında anlamlı farklılık görüldüğü, yani farklı gruplarda olmak ile bu grupların tekrarlı ölçümler faktörlerinin, akademik başarı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(2-60)} = 4.319$, $p < 0.05$). Bu bulgu, kontrol grubunda uygulanan geleneksel anlatım yönteminin, deney grubunda uygulanan Nichol modelinin ve yine deney grubunda uygulanan Felton-Allen modelinin, öğrencilerin kalıcılık düzeyini arttırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Gruplar arasındaki kalıcılığı etkilemedeki farkı belirleyebilmek için yapılan Bonferroni testi sonuçları Tablo 20’te verilmiştir.

Tablo 20

Gruplar Arası Kalıcılık Testi-Son Test Başarı Düzeyleri Bonferroni Testi Sonuçları

Modeller	Aritmetik Ortalama Farkı	Std.Hata	p
Kontrol-Nichol	-2,1631*	,68247	,007
Kontrol-FeltonAllen	-4,0335*	,66639	,000
Nichol - Kontrol	2,1631*	,68247	,007
Nichol - FeltonAllen	-1,8705*	,67486	,022
FeltonAllen-Kontrol	4,0335*	,66639	,000
FeltonAllen - Nichol	1,8705*	,67486	,022

Tablo 20 incelendiğinde;

1. Geleneksel anlatım yöntemi ile Nichol modeli arasında, kalıcılık testi başarı düzeyleri kıyaslandığında, aritmetik ortalama olarak Nichol modeli lehine bir fark oluşmuştur. Anlamlılık düzeyi 0,007 çıkmış ve bu fark, anlamlılık düzeyi olan 0,05'ten küçüktür. Dolayısıyla kalıcılık testi başarı düzeyi ortalamalarında, geleneksel anlatım yöntemi ile Nichol modeli arasında Nichol modeli lehine anlamlı bir fark vardır.
2. Geleneksel anlatım yöntemi ile Felton-Allen modeli arasında, kalıcılık testi başarı düzeyleri kıyaslandığında, aritmetik ortalama olarak Felton-Allen modeli lehine bir fark oluşmuştur. Anlamlılık düzeyi 0,000 çıkmış ve bu fark, anlamlılık düzeyi olan 0,05'ten küçüktür. Dolayısıyla kalıcılık testi başarı düzeyi ortalamalarında, geleneksel anlatım yöntemi ile Felton-Allen modeli arasında Felton-Allen modeli lehine anlamlı bir fark vardır.
3. Nichol modeli ile Felton-Allen modeli arasında, kalıcılık testi başarı düzeyleri kıyaslandığında, aritmetik ortalama olarak Felton-Allen modeli lehine bir fark oluşmuştur. Anlamlılık düzeyi 0,022 çıkmış ve bu fark, anlamlılık düzeyi olan 0,05'ten küçüktür. Dolayısıyla kalıcılık testi başarı düzeyi ortalamalarında, Nichol modeli ile Felton-Allen modeli arasında Felton-Allen modeli lehine anlamlı bir fark vardır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde; bulgulardan elde edilen sonuçlar verilmiş olup sonuçlara bağlı olarak öneriler sunulmuştur.

4.1.Sonuç ve Tartışma

Çalışmada, Ankara ilinin Mamak ilçesinde bulunan MEB'e bağlı bir devlet lisesinde öğrenim gören 11. sınıf öğrencileri üzerinde, T.C İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde görsel materyallere, Felton-Allen ile Nichol modeline göre soru sormanın akademik başarı ve kalıcılığa etkisi araştırılmıştır.

Yapılan araştırmaya dayalı olarak elde edilen sonuçlar şöyle özetlenebilir;

- 1) Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, uygulama öncesinde geleneksel anlatım yönteminin uygulandığı grup ile Nichol ve Felton-Allen modellerinin uygulandığı grupların ön- test puan ortalamaları arasında, anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre, grupların uygulama öncesi benzer yapıda olduğu görülmektedir.
- 2) Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, geleneksel anlatım yönteminin uygulandığı grubun uygulama öncesi başarı durumu ile uygulama sonrası başarı durumunu ölçen ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında, anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu durum, uygulanan geleneksel anlatım yönteminin söz konusu grupta başarıyı arttırdığını göstermektedir.
- 3) Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, Nichol modelinin uygulandığı grubun uygulama öncesi başarı durumu ile uygulama sonrası başarı durumunu ölçen ön-

test ve son-test puan ortalamaları arasında, anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu durum, kullanılan Nichol modelinin söz konusu grupta başarıyı arttırdığını göstermektedir.

- 4) Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, Felton-Allen modelinin uygulandığı grubun uygulama öncesi başarı durumu ile uygulama sonrası başarı durumunu ölçen ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında, anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu durum, kullanılan Felton-Allen modelinin söz konusu grupta başarıyı arttırdığını göstermektedir.
- 5) Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, geleneksel anlatım yöntemi uygulanan grup ile Felton-Allen modeli uygulanan grubun son-test başarı puan ortalamaları arasında yapılan ölçümlerde, Felton-Allen modeli lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, Felton-Allen modeliyle ders işlemenin geleneksel anlatım yöntemine göre akademik başarıyı arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuç, Akbaba (2005) “tarih öğretiminde fotoğraf kullanımı” adlı çalışmada elde edilen, fotoğrafların çözümlenmeye yönelik kullanıldığı gruptaki öğrencilerin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin “Eğitim ve Kültür Alanında Yapılan İnkılâp Hareketleri, Yeni Tarih Anlayışı, Türk Dilinin Zenginliği ve Toplumsal Hayatın Düzenlenmesi” konularını öğrenmede, klasik öğretim yöntemin uygulandığı gruptan daha başarılı oldukları sonucuyla örtüşmektedir. Aynı zamanda bu sonuç, Namal (2011) “İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan ülkemizde nüfus ünitesinin öğretiminde görsel materyallerden yararlanmanın öğrenci başarısı üzerine etkisi” adlı çalışmada elde edilen, görsel materyal kullanımının sosyal bilgiler derslerinde başarıyı arttırdığı sonucuyla paralellik göstermektedir. Ayrıca Nurses (2014) “6. sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan Türkiye’de iklim bölgeleri konusunun öğretiminde görsel materyalleri kullanmanın öğrenci başarısına etkileri nelerdir?” adlı çalışmada elde edilen, sosyal bilgiler derslerinde görsel materyal kullanılarak işlenen dersin, geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı derse göre akademik başarıyı arttırdığı sonucuyla örtüşmektedir.
- 6) Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, geleneksel anlatım yönteminin uygulandığı grup ile Nichol modeli uygulanan grubun ön test-son test başarı puan ortalamaları arasında, anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

- 7) Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, Nichol modelinin uygulandığı grup ile Felton-Allen modeli uygulanan grubun, ön test-son test başarı puan ortalamaları arasında, anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.
- 8) Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, geleneksel anlatım yönteminin uygulandığı grubun son test ve kalıcılık testi başarı puan ortalamaları arasında, anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.
- 9) Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, Nichol modelinin uygulandığı grubun son test ve kalıcılık testi başarı puan ortalamaları arasında, anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.
- 10) Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, Felton-Allen modelinin uygulandığı grubun son test ve kalıcılık testi başarı puan ortalamaları arasında, anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.
- 11) Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, geleneksel anlatım yönteminin uygulandığı grup ile Felton-Allen modeli uygulanan grubun, son test-kalıcılık testi başarı puan ortalamaları arasında, Felton-Allen lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, Felton-Allen modeliyle ders işlemenin kalıcılığa etkisi, geleneksel anlatım yöntemiyle ders işlemenin kalıcılığa olan etkisinden daha fazla olduğu söylenebilir. Bu sonuç Arslan (2008) “İlköğretim 8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde görsel ve işitsel materyal kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkisi” adlı çalışmasındaki, görsel ve işitsel materyal kullanılarak yapılan öğretim sürecinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde, öğrencilerin bilgileri hatırlama düzeylerini arttırmada, geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuyla benzerlik göstermektedir.
- 12) Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, geleneksel anlatım yönteminin uygulandığı grup ile Nichol modeli uygulanan grubun son test-kalıcılık testi başarı puan ortalamaları arasında, Nichol modeli lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre, Nichol modeliyle ders işlemenin, geleneksel anlatıma kıyasla kalıcılığı arttırmada, daha etkili olduğu söylenebilir.
- 13) Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, Felton-Allen modelinin uygulandığı grup ile Nichol modeli uygulanan grubun son test-kalıcılık testi başarı puan ortalamaları arasında, Felton-Allen modeli lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna

göre, Felton-Allen modeliyle ders işlemenin kalıcılığa etkisinin, Nichol modeliyle ders işlemenin kalıcılığa etkisine göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Özetle, bu araştırmada elde edilen bulgular ışığında, “Çanakkale Savaşları” öğretiminde kullanılan Felton-Allen modelinin, geleneksel anlatım yöntemine göre başarıyı arttırmada daha etkili olduğu, Felton-Allen modelinin başarıyı artırma yönünde Nichol modelinden bir farkı olmadığı, Nichol modelinin de akademik başarıyı artırma konusunda geleneksel anlatım yönteminden bir farkı olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte modellerin, bilgilerin kalıcılık düzeylerini artırma etkilerine bakıldığında ise Nichol modelinin geleneksel anlatım yöntemine göre akademik kalıcılık üzerinde daha etkili olduğu, Felton-Allen modelinin ise geleneksel anlatım yöntemi ve Nichol modeline göre akademik kalıcılığı arttırmada daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

4.2.Öneriler

Araştırma verileri, araştırma gruplarında kullanılan ve görsel materyallerle ders işlemede yararlanılabilecek olan fotoğrafa soru sorma modellerinden biri olan Nichol modelinin, kalıcılığı, Felton-Allen modelinin ise akademik başarı ve kalıcılığı arttırabileceğini göstermiştir.

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak, ulusal literatürde gerçekleştirilecek olan çalışmalar için şu önerilerde bulunulabilir:

- Bu araştırmada görsel materyale, Felton-Allen modeli ile Nichol modeline göre soru sorulmuştur. Bu araştırma, görsel materyallerle ders işlemede kullanılabilecek başka modeller ile yinelenabilir.
- Bu araştırma, lise düzeyinde öğrenim gören 11. sınıflar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, ortaokul 8. Sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde tekrarlanarak, yeni bir çalışma gerçekleştirilebilir
- Bu araştırmayı daha fazla detaylandırabilmek adına, Çanakkale Savaşları'nın öğretiminin fotoğraflara bu modeller ışığında sorular sorularak gerçekleştirildikten sonra gruplara, görüşme formları hazırlanarak, öğrenci tutum ve görüşlerinin elde edilmesine ilişkin nitel bir araştırma yapılabilir.

- Bu araştırma, mesleki ve teknik lisesi ile sınırlı tutulmuştur. Bu liselere, sağlık lisesi, ticaret lisesi, Anadolu lisesi, fen lisesi ve imam hatip lisesi de eklenerek bu araştırma, bu liselerdeki gruplar üzerinde yinelenabilir.
- Bu çalışmada, Çanakkale Savaşları'nın öğretiminde görsel materyale Felton-Allen modeline göre soru sorma ile Nichol modeline göre soru sormanın, başarıya ve kalıcılığa etkisi araştırılmıştır. Yapılacak sonraki çalışmalarda, bu modellerin kullanımının, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine etkisi araştırılabilir, ayrıca Çanakkale Savaşları konusunun öğretiminde, görsel materyale bu modellere göre soru sorarak ders anlatmaya ilişkin öğretmen görüşlerini araştıran çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırma, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi konusu olan Çanakkale Savaşları konusu ile sınırlı tutulmuştur. Araştırma, aynı dersin içeriğindeki Milli Mücadele konularında yer alan Sakarya Savaşı, Büyük Taarruz gibi diğer önemli savaşların anlatımı üzerinde uygulanarak, yeni bir çalışma gerçekleştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Acun, F. (Ed.). (2016). *Atatürk ve Türk inkılâp tarihi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Ak, S. A. (2001). *Erken Cumhuriyet Dönemi Türk Fotoğrafı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Akbaba, B. (2005). Tarih öğretiminde fotoğraf kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 185-197.
- Akbaba, B. (2009). *Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretiminde çoklu ortam kullanımının akademik başarı ve tutumlara etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Akbaba, B., & Birbudak, T. S. (2009). Millî Mücadele ve Cumhuriyet dönemi mizah basınında Mustafa Kemal Atatürk imajı. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(5), 1250-1274.
- Alakuş, A.O. ve Mercin, L. (2009). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alkan, S. (2009). *İlköğretim 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Alsaç, Ü. (1994). *Türkiye'de karikatür, çizgi roman ve çizgi film*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Arslan, Ö. (2008). *İlköğretim 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde görsel ve işitsel materyal kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Aslan, E. (2007). *Tarih öğretimi ve ders kitapları*. Bulunduğu eser: Özbaran, S. Tarih öğretimi ve ders kitapları. (2. Baskı). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Aybars, E. (1992). İnkılâp tarihi ve Atatürkçülük ortaöğretim gençliğine nasıl daha iyi öğretilir?. M. Adem & K. Karakütük (Ed.), *Ortaöğretim kurumlarında inkılâp tarihi ve Atatürkçülük öğretimi ve sorunları* içinde (s. 201-227). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Ayyıldız, N. (2010). *Coğrafya öğretiminde karikatür materyali kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ata, B. (2001). Çanakkale savaşlarını nasıl öğreteceğiz. *Türk Yurdu*, 164 (23-29).
- Ata, B. (2002). *Müzelerle ve tarihi mekânlarla tarih öğretimi: tarih öğretmenlerinin “müze eğitimine” ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı. Ankara.
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*. 7. Basım. Ankara: Anı
- Binark, İ. (1978). Türkler’ de resim ve minyatür sanatı. *Vakıflar Dergisi*, 12 (271-277).
- Bingöl, M. (2009). *İlköğretim II. kademe 8. sınıfta okutulan Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretimi, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri (Ağrı örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bozkurt, G. (2004). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihinin toplumsal, hukuki ve ekonomik boyutu. B. Yediyıldız, T. F. Ertan, K. Üstün (Ed.), *Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihinde yöntem arayışları* içinde (s. 68-77). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yayınları.
- Burke P. (2003). *Tarihin Görgü Tanıkları* (Z. Yelçe, Çev.). İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Deneysel desenler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carr, E. H. & J. Fontana (1992). *Tarih yazımında nesnellik ve yanlılık* (Ö. Ozankaya, Çev.). Ankara: İmge.
- Collingwood, R. G. (1996). *Tarih tasarımı* (K. Dinçer, Çev.). Ankara: Gündoğan.

- Çoban, F. E. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin Çanakkale Savaşları ve öğretimine ilişkin biliş ve algılama düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Demircioğlu, İ. H. (2019). Tarih öğretimi, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. İ. H. Demircioğlu & İ. Turan (Ed.), *Tarih Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* içinde (s. 1-12). Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dönmez, C. (1998). Atatürk'ün tarihçi kişiliği ve Türk tarihinin öğretimi ile ilgili düşünceleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1). s.61-69.
- Durualp, E. (2006). *İlköğretimde sosyal bilgiler öğretiminde karikatür kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Erdaş, S. (2006). Atatürk'ten günümüze Türk inkılâp tarihi derslerine genel bir bakış. Y. Doğaner (Ed.), *Türk eğitim sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi öğretimi* içinde (s. 9-21). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Erkan, B., Kablan, Z. & Topan, B. & (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1629-1644.
- Eroğlu, H. (1990). *Türk inkılâp tarihi*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Eyice, S. (1973). Tarihi iki olayla ilgili gravür. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Enstitüsü Dergisi*, s.311-318
- Faroqhi, S. (2001). *Osmanlı tarihi nasıl incelenir?*. (Z. Altok, Çev.). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Felton, R. G. & Allen, R. F. (1990). Using visual materials as historical sources: A model for studying state and local history. *The Social Studies*, 81(2), 84-87.
- Gezgin, S. (1994). *Basında fotoğrafçılık*. İstanbul: Der Yayınları.
- Güngör Akıncı, B. (2011). *İlköğretim Sosyal bilgiler öğretiminde temsili resim kullanımıyla tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Hatipoğlu, M. (2004). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihinin amaç ve kapsamı. B. Yediyıldız, T. F. Ertan, K. Üstün (Ed.), *Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihinde yöntem arayışları* içinde (s. 13-58). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yayınları.
- Işık, H. (2008). *Tarih öğretiminde doküman kullanımının öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine ve başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel: Ankara.
- Kıcıır, K. (2006). *Sosyal bilgiler dersinde 7. sınıf öğrencilerinin tarih öğrenme beceri düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kırpık, C. (2009). Tarih ve sosyal bilgilerde aktif öğrenme. S. Aktekin, P. Harnett, M. Öztürk ve D. Smart, (Ed.) *Çok kültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler eğitimi* içinde. (s. 65-80). Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Koçoğlu, E. (2012). *6. Sınıf sosyal bilgiler dersindeki karikatür kullanımının erişiyeye göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Koloğlu, O. (2005). *Türkiye Karikatür Tarihi*. Ankara: Bileşim Yayınevi.
- Küçüköner, M. (2004). *İmge ve çoğaltma*. Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim Anasanat Dalı, İstanbul.
- Küçüköner, H. (2012). *Gravür sanatı tarihi ve modern uygulamalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kyvig, D. E. & Marty, M. A. (2011). *Yanıbaşımızdaki tarih*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- MEB. (1981). *Tebliğler Dergisi*. (44), 2087, s.209. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018a). *Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesi*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- MEB. (2018b). *Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı (12.sınıf)*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Metin, C. (2006). T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının ortaöğretimde öğretimi: ders kitaplarının değerlendirilmesi. Y. Doğaner (Ed.), *Türk eğitim sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi öğretimi* içinde (s. 45-56). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Nadar, S. & Özüçetin, Y. (2010). Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Dersinin Üniversiteler Düzeyinde Okutulmaya Başlanması ve Geline Süreç. *Journal of International Social Research*, 3(11). 466-477.
- Namal, R. (2011). *İlköğretim 7.Sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan ülkemizde nüfus ünitesinin öğretiminde görsel materyallerden yararlanmanın öğrenci başarısı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Nichol, R. G. (1996). *Tarih öğretimi* (M. Safran, Çev.). Ankara: Çağrı.
- Nurses, S. (2014). *6. Sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan Türkiye’de iklim bölgeleri konusunun öğretiminde görsel materyalleri kullanmanın öğrenci başarılarına etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Okay, C. (2004). *Dönemin mizah dergilerinde Millî Mücadele karikatürleri 1919-1922*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Oral, M. (2001). Türk inkılâp tarihi enstitüsü 1933. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 7(27). 321-323.
- Özdemir, K. (2014). *Ortaöğretim tarih derslerinde kullanılan görsel materyallerin öğrenci akademik başarı ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, C. (2005). İlk ve ortaöğretim kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi. M. Saray & H. Tosun (Ed.), *İlk ve ortaöğretim kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının*

- öğretimi: mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri içinde* (s. 9-21). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Özer, A. (2004). Karikatür, popüler kültür ve popüler karikatür. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 57, 246-249.
- Patrick, J. J. (1993). Prominent places for historic places: k-12 social studies curriculum. CRM Online: Teaching With Historic Places, 16 (2), 8-9.
- Paykoç F. (1991). *Tarih öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Polatcan, A. (2016). *Öğretmen görüşlerine göre sosyal bilgiler öğretiminde fotoğraf kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Saray, M. & Tosun, H. (2005). *İlk ve ortaöğretim kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi: Mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: ATAM Yayınları.
- Sieber, E., & Hatcher, S. (2012). Teaching with objects and photographs. *Supporting and Enhancing Your Curriculum*. Trustees of Indiana University. Mathers Museum of World Cultures. Indiana University.
- Stradling R. (2003). *20. yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli?*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics (sixth ed.)*. Boston: Pearson
- Tanıncı, Z. (1996). *Türk minyatür sanatı*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Togan, Z. V. (1985). *Tarihte Usûl*. İstanbul: Enderun Yayınları.
- Turani, A. (1975). *Sanat terimleri sözlüğü*. 3. baskı. Ankara: Toplum
- Türk Dil Kurumu. (2019). Türkçe sözlük. Ankara: TDK <https://sozluk.gov.tr/>. adresinden 10 Ekim 2019 tarihinde alınmıştır.
- Yazıcı, N. (2013). Lise müfredat programlarında ve ders kitaplarında Çanakkale Savaşı'nın öğretimi üzerine eleştirel bir yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-2), 535-550.

- Yılmaz, M. (2006). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Konularının İlköğretimde Öğretimi. Y. Doğaner (Ed.), *Türk eğitim sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi öğretimi* içinde (s. 24-44). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Zeyrek, Ş. (2007). Liselerde okutulan Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük adlı ders kitaplarında Çanakkale Savaşları. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 10(40), 707-721.

EKLER

EK 1. Araştırmanın Uygulanması İçin Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan Islak İmzalı İzin Belgesi



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.9414543
Konu : Araştırma İzni

14.05.2018

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 24/04/2018 Tarihli ve E.18331 sayılı yazınız.

Enstitünüz, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Tarih Eğitimi Bilimi Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Yaprak YILDIZ KIRHAN'ın "11. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Çanakkale Savaşları Konusunun Öğretiminde Görsel Materyale Felton ve Allen Modeline Göre Soru Sormanın Akademik Başarı ve Kahcılığa Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (4 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
14.05.2018

Mahmut ÖZDEMİR

Bilgi için: A.ARDA

Adres: Atpardan TL Keş. cad. Etiler/Şişli Mah.4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Adı: ankara.meb.gov.tr
e-posta: ozdemir06@meb.gov.tr

Tel: 0(312) 221 02 17
Faks: 0(312) 221 02 16

Bu elektronik güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evsaka.org.tr> adresinden: f08e-9e6a-3591-97b1-e550 kodu ile testi edilebilir

EK 2. Çanakkale Savaşları Akademik Başarı ve Kalıcılık Testi

1-Çanakkale Muharebesi'nin kazanılarak Boğazların ve İstanbul'un işgalinin engellenmesinin;

I. Savaş süresinin uzaması

II. Çarlık Rusya'nın yıkılma sürecinin hızlanması

III. Osmanlı sınırlarının genişlemesi

gelişmelerinden hangilerine neden olduğu söylenebilir?

A) Yalnız I B) Yalnız II ' C) Yalnız III

D) I ve II E) I, II ve III

2-“Karşılıklı siperler arasında mesafemiz sekiz metre, yani ölüm kesin Birinci siperdekiler hiçbiri kurtulamıyor, hepsi düşüyor, ikincidekiler onların yerine giriyor. Fakat ne kadar imrenilecek bir soğukkanlılık ve tevekkülle biliyor musunuz? Öleni görüyor, üç dakika sonra öleceğini biliyor, en ufak bir duraksama bile göstermiyor, sarsılmak yok. Okumak bilenler ellerinde Kuran'ı Kerim, cennete girmeye hazırlanıyorlar. Bilmeyenler Kelime-i Şehadet getirerek yürüyorlar. Bu Türk askerlerindeki ruh kuvvetini gösteren hayrete ve tebrike değer bir örnektir.” Yukarıda Mustafa Kemal’in söyledikleri dikkate

alındığında Türklerin Çanakkale’de düşmanı yenmelerini sağlayan unsur hangi şıkta doğru olarak verilmiştir?

A) Asker sayısının fazlalığı B) Silah ve cephane gücü C) Araç-gereç üstünlüğü

D) Manevi güç ve yüksek ruh E) Strateji üstünlük

3)Alman Generali liman Von Sanders Türkiye’de beş yıl adlı kitabında “M. Kemal Bey sorumluluk yüklenmekten korkmayan doğuştan bir liderdi. 25 Nisan sabahı 19. Tümeniyle kendiliğinden düşmana saldırmaya karar verdi, onu kıyıya sürdü ve üç ay boyunca kendisin yapılan çetin saldırılara inatçı ve sarsılmaz bir biçimde karşı koydu. Onun azmine tam olarak güvenebilirdim.” diye yazmıştır.

Bu anlatımdaki savaşın aşağıdakilerden hangisi olduğu söylenebilir?

A) Trablus garp Savaşı

B) Çanakkale Savaşı

C) 1.Balkan Savaşı

D) Kurtuluş Savaşı

E) 2.Balkan Savaşı

4)Aşağıdakilerden hangileri, Çanakkale Savaşları'nın sonuçlarından değildir?

- A) İtilaf devletlerinden yardım alamayan Rusya'da rejim değişikliği olmuştur.
- B) Sömürgeci devletler 1.Dünya savaşında ağır bir yenilgi almıştır.
- C) 1.Dünya savaşının kısılmasına sebep olmuştur.
- D) Kendine olan güveni ile Mustafa Kemal, askeri bir deha olduğunu göstermiştir.
- E) Bulgaristan ittifak devletlerine geçmiştir.

5) Birinci Dünya Savaşı'nın uzamasına aşağıdaki cephelerden hangisinin sebep olduğu söylenebilir?

- A)Kafkas Cephesi
- B)Suriye – Filistin Cephesi
- C)Çanakkale Cephesi
- D)Irak Cephesi
- E)Kanal Cephesi

6)"30 kişilik takımı ile Seddülbahir'de Ertuğrul koyunu savunmuş, düşmanı hayrete düşürecek şekilde mücadele etmiştir. Bu kahramanlığından dolayı 1962 yılında Seddülbahir Koyu'nun 2 kilometre batısında onun ve askerlerinin adına bir anıt dikilmiştir." Yukarıdaki metinde bahsedilen 30 kişilik takımın başındaki Türk kahramanının adı hangi şıkta doğru olarak verilmiştir?

- A) Yahya Çavuş B) Seyit Onbaşı C) Albay Halil Sami
- D) Binbaşı Mahmut Sabri E) Hasan Tahsin

7-) I. Dünya savaşı sırasında İtilaf Devletlerinin Rusya'ya askeri yardım ulaştırmak ve Osmanlı Devleti'ni savaş dışı bırakmak için açtığı cephe aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Süveyş kanalı cephesi
- B) Çanakkale Cephesi
- C) Kafkas Cephesi
- D) Irak Cephesi
- E) Makedonya Cephesi

8-)Osmanlı devletinin I. Dünya savaşına girmesiyle Kafkasya, Çanakkale, Suriye, Yemen Ve Kanal gibi yeni cepheler açılmıştır.

Yukarıda verilen bilgilere göre aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A) Savaşın geniş bir alana yayıldığı
- B) Rusya'nın Erzurum'a kadar ilerlediği
- C) Osmanlı devletinin yeni topraklar kazandığı
- D) İngilizlerin Rusya'ya yardım için harekete geçtiği
- E) Araplar İngilizlere yardım etmiştir.

9-) Çanakkale Kara Savaşları'nın geçtiği coğrafi yerin adı aşağıdaki şıklardan hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) Ortadoğu B) Anadolu C) Gelibolu D) Balkanlar E) Elviye-i Selâse

10-) Mustafa Kemal'in Türk Kurtuluş Savaşı'nın lideri olmasında aşağıdaki cephelerden hangisi daha etkili olmuştur?

- A) Trablusgarp
- B) 31 Mart Olayı
- C) Çanakkale
- D) Sakarya
- E) Kanal

11-) Nusret Mayın Gemisi'nin kaptanı aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Mustafa Kemal B)Yüzbaşı Hakkı Bey C) Esat paşa
- D) Fevzi Paşa E) Albay İsmet Bey

12-) **Bilgi:** İtilaf Devletleri Osmanlı Devleti'ni savaş dışı bırakmak ve Rusya'ya yardım göndermek amacıyla Çanakkale Cephesi'ni açtı.

Durum: Osmanlı Devleti Çanakkale cephesindeki savaşları kazandı.

Bilgi ile durum birlikte değerlendirildiğinde aşağıdakilerden hangisinin durumun bir sonucu olduğu savunulabilir?

- A) Osmanlı Devleti'nin girdiği tüm cephelerdeki savaşları kazanması
- B) Rusya'nın savaştan çekilmek zorunda kalması
- C) İtilaf Devletleri'nin Rusya'ya yardım yapamaması
- D)Rusya'nın Karadeniz'de faaliyet göstermesinin engellenmesi
- E) Rusya'nın Osmanlı Devleti ile antlaşma yapmak zorunda kalması

13) Mustafa Kemal'in Çanakkale Savaşları başladığı sıradaki rütbesi aşağıdakilerden hangisidir?

A) Yüzbaşı B) Kurmay Binbaşı C) Kurmay Yarbay D) Kurmay Albay E) Tuğgeneral

14-Çanakkale'de 275 kg ağırlığındaki top mermilerini sırtlayarak top kundağına yerleştirip atan kahraman kimdir?

A) Seyit Onbaşı B) Hüseyin Onbaşı C) Hasan Paşa D) Rıza Paşa E) Yahya Çavuş

15-Birinci Dünya Savaşı'nda itilaf Devletleri'nin;

- I. Rusya'ya askeri ve teknik yardım yapmak
- II. Almanya'yı üçlü kışkaç altına alarak savaşı kısa sürede bitirmek

amacıyla açtıkları cephe aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Galiçya Cephesi
- B) Makedonya Cephesi
- C) Kafkas Cephesi
- D) Kanal Cephesi
- E) Çanakkale Cephesi

16)) Çanakkale'de Hüseyin Avni Bey komutasındaki kaçıncı alayın başarılarından dolayı günümüzde Türk ordusunda saygı gereği aynı sıralı alay yoktur?

A) 51.alay B) 32.alay C) 21.alay D) 18.alay E) 57.alay

17) I. Dünya Savaşı'nda;

- Osmanlı Devleti'ne karşı Çanakkale Cephesi'nde Kuzey Afrika ve Hindistan Müslümanlarının da savaşması

- Arapların halifeye karşı ayaklanarak savaş açması

gibi gelişmeler değerlendirildiğinde aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Halifenin siyasi ve dini gücünü kaybettiği
- B) Ümmet anlayışının sona erdiği
- C) İslam dünyasının bağımsızlık savaşı verdiği
- D) İslam dünyasına sömürgeci devletlerin baskı yaptığı
- E) Ulusal çıkarların ön plana geçtiği

18-)Birinci Dünya Savaşı sırasında İtilaf Devletleri'nin Çanakkale Cephesi'ni açmalarının nedenleri arasında aşağıdakilerden hangisi yoktur?

- A) Osmanlı Devleti'ni savaş dışı bırakmak
- B) Rusya'ya silah ve cephane yardımında bulunmak
- C) Balkan devletlerinin İtilaf Devletleri yanında yer almasını sağlamak
- D) Boğazları ele geçirmek
- E) Rusya'daki yeni rejimi yıkmak

19-)İtilaf Devletleri, Birinci Dünya Savaşı sırasında Çanakkale Boğazı'na saldırarak Osmanlı Devleti'ne karşı yeni bir cephe açmışlardır.

Aşağıdakilerden hangisi bu saldırının amaçlarından biri olarak gösterilemez.

- A) Almanya'ya karşı Trakya üzerinden yeni bir cephe açmak
- B) Rusya'ya yardım göndermek
- C) Savaşın kısa sürede bitmesini sağlamak
- D) Rusya'daki Bolşevik İhtilali'ni desteklemek
- E) Boğazları ve İstanbul'u alarak Osmanlı Devleti'ni savaş dışı bırakmak

20-)Birinci Dünya Savaşı'nda mücadele edilen;

- I. Çanakkale Cephesi
- II. Suriye Cephesi
- III. Mısır Cephesi
- IV. Kafkasya Cephesi
- V. Irak Cephesi

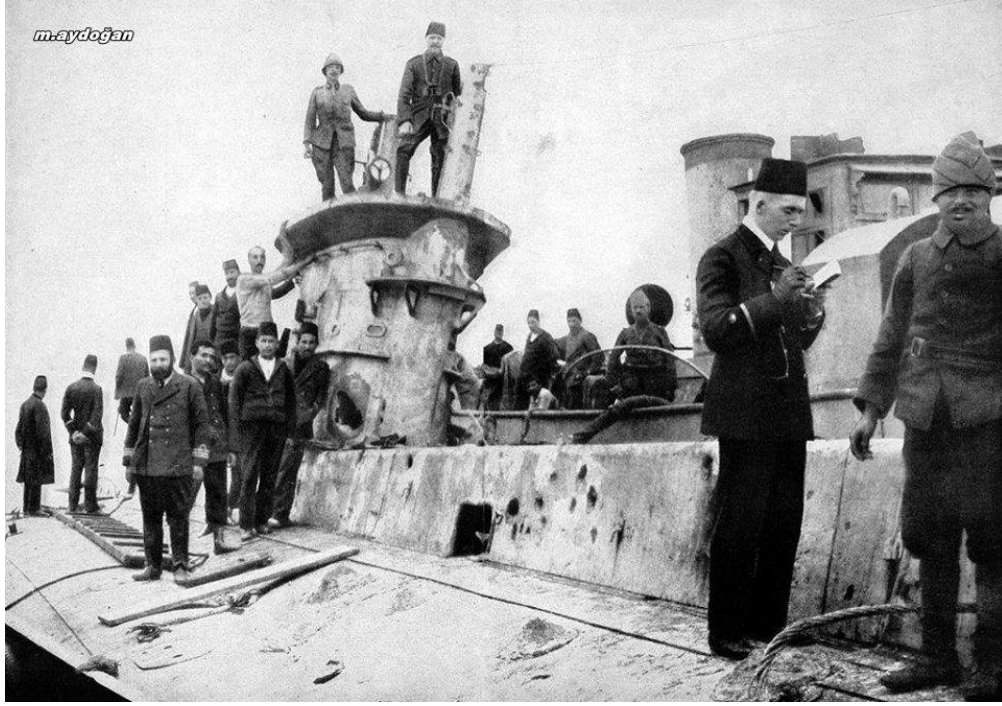
gibi cephelerden hangileri, Osmanlı Devleti'nin savaşa kaybettiği toprakları geri almak amacıyla girdiğinin göstergesidir.

- A) I ve III
- B) III ve IV
- C) III ve V
- D) II ve III
- E) IV ve V

EK 3. Çanakkale Savaşları Akademik Başarı ve Kalıcılık Testi Cevap Anahtarı

- 1) D
- 2) D
- 3) B
- 4) C
- 5) C
- 6) A
- 7) B
- 8) A
- 9) C
- 10) C
- 11) B
- 12) C
- 13) C
- 14) A
- 15) E
- 16) E
- 17) C
- 18) E
- 19) D
- 20) B

EK 4. Araştırmanın Modelleri Uygulanırken Kullanılan Örnek Fotoğraflar



EK 5. Felton Allen Modeli ile Ders İşlenirken Ek-4’de Gösterilen Fotoğraflara İlişkin Yöneltilen Örnek Sorular

- 1) Fotoğrafın Sunumu: “Şu anda Çanakkale Zaferi deyince akla ilk gelen ve bu zaferin sembolü olmuş bir fotoğrafı inceleyeceğiz. Görmekte olduğunuz fotoğraf, yaklaşık 100 yaşındadır. Diğer fotoğraf ise bugünkü halini göstermektedir. Şimdi fotoğrafı dikkatlice inceleyip kilit sorulara cevap veriniz”.
- 2) Anahtar Soru Yöneltilme: Fotoğrafta gördüğünüz bu adamlar kimdir ve orada ne yapıyorlar? Bu fotoğraf sizce nerede çekilmiş? Bu fotoğraftaki geminin Çanakkale Savaşı’ndaki önemi ne olabilir?
- 3) Öğrencilerden Kişileri ve Nesneleri Tanımlamalarını İstenilmesi: “Fotoğrafta gördüğünüz her detayı söyleyiniz.”
- 4) Öğrencilere Fotoğrafta Gördüklerini Betimletme: "Fotoğrafta görünen geminin diğer savaş gemileriyle aralarındaki farklar nelerdir?
- 5) Öğrencilere Çıkarım Yapmaya Yöneltecek Sorular Sorma: “Fotoğrafta görünen geminin kaptanı fotoğrafta gördüğünüz kişilerden hangisi olabilir? Bu geminin Çanakkale Savaşı’ndaki önemi ne olabilir ki bugün hala açık hava müzesinde sergileniyor olsun?
- 6) Öğrencilerden Hipotezlerini Değiştirme, Doğrulama ve Atma İhtiyaçlarının Olup Olmadığını Sorma: Fotoğrafta gördüğünüz bu gemi ve insanlarla ilgili önceden söylediklerinizi ya da tahtaya not aldığımız herhangi bir ipucunu terk etmek ister misiniz? Neden?
- 7) Hipotezleri Desteklemede Ders Kitabı ve Diğer Materyallerin Kullanılması: Konuyla ilgili tarihe baktığımızda ise; Fotoğrafta görülen gemi Nusret mayın gemisidir. Nusret mayın gemisi Çanakkale Savaşları’nda çok büyük bir öneme sahiptir. Çünkü bu geminin kaptanı fotoğrafta da gördüğünüz Yüzbaşı Hakkı Bey, iki gün önce kalp krizi geçirmiş olmasına rağmen, donanmamızda kalan son mayınları İtilaf devletlerinin donanmalarına görünmeden bir gecede yerleştirmeyi başararak bu savaşın tarihi seyrini değiştirmiştir.
- 8) Düşünmeyi Gözden Geçirme: Şimdi bu fotoğraf ile ilgili başta neler düşündüğünüz ve sonradan neleri değiştirdiğiniz veya onayladığınızın sürecine değinelim. (Felton ve Allen, 1990, s. 84-87).

EK 6. Nichol Modeli ile Ders İşlenirken Ek-4’de Gösterilen Fotoğraflara İlişkin Yöneltilen Örnek Sorular

- 1- Veri anımsama sorusu: Öğrencilerin eski bilgilerini yoklayıp anımsamalarına yarayacak türden sorular olmalıdır. Örneğin; "Çanakkale Zaferi denince aklınıza gelen kahramanlar kimlerdir? " gibi sorular soruldu.
- 2- Adlandırma sorusu: Öğrencilere fotoğrafta yer alan objelerin ismi sorulur. "Fotoğrafta gördüğünüz ne tür bir gemidir? Fotoğrafta geminin üstünde duran insanların mesleği ne olabilir? " gibi sorular soruldu.
- 3- Gözlem sorusu: Fotoğraftaki durumu kavramaya yarayacak türden sorulardır. " Bu fotoğraftaki geminin nasıl bir önemi olabilir? Bu geminin kaptanı fotoğrafta gördüğünüz kişilerden hangisi olabilir?" gibi sorular soruldu.
- 4- Mantık sorusu: Fotoğraftaki durumu; öğrencinin doğru şekilde akıl yürüterek izah etmesini sağlayan sorulardır. " Bu fotoğraftaki geminin daha sonra korunarak açık hava müzesinde sergilenmesinde bu geminin nasıl bir önemi olmuş olabilir?" tarzında sorular soruldu.
- 5- Kuramsal soru: Fotoğraftaki olgudan sonra oluşabilecek durumları söyleme sorusudur. " Fotoğraftaki askerler gemide son hazırlıklarını yapıp nasıl bir göreve çıkmış olabilirler? " türünden sorular soruldu.
- 6- Empati sorusu: Fotoğrafta bulunanların duygularını, bulundukları durumu anlamak ve içselleştirmeye yönelik sorulardır. "Fotoğraftaki komutanın yerinde sen olsaydın ve bu görev sana verilmiş olsaydı sen nasıl hareket ederdin?" şeklinde uygulandı.
- 7- Hipotez oluşturma sorusu: Resimdeki durumun nedenlerine yönelik fikir yürütmeye yönelik sorulardır. Olayın sebep ve sonucuna ilişkin düşünmeyi gerektiren sorudur. "Bu gemi eğer görevini yapmamış olsaydı Savaşın kaderi bu durumdan nasıl etkilenirdi? "
- 8- Problem çözme sorusu: Fotoğrafi çözümlemeye yönelik sorulardır. "Bu fotoğrafı incelediğimizde, bu fotoğraftan sadece dört gün önce kalp krizi geçirmiş olan Yüzbaşı Hakkı Bey’in şu an bu şekilde görevinin başında olması, nasıl bir ruh halinde olduğunu gösteriyor?" tarzında sorular soruldu.

- 9- Kanıtı sorgulama sorusu: Fotoğrafın hakikati yansıtıp yansıtmadığına yönelik sorulardır. "Bu fotoğraf Çanakkale deniz savaşlarının şartlarını ve durumu hakkında neler göstermektedir? "
- 10- Sentez sorusu: Fotoğrafta başka bir kişinin görüş açısıyla olaya yönelik bir birleşim yapma sorusudur. "Fotoğraftaki Yüzbaşı Hakkı Bey'in tarihteki önemi düşünüldüğünde, donanması havaya uçurulan komutanın Yüzbaşı Hakkı Bey hakkındaki düşünceleri nelerdir?"
- 11- Kontrol sorusu: Sınıf içerisinde kontrolü sağlamaya yönelik sorudur. Örneğin; "Kardelen sessiz olur musun?"
- 12- Kapalı soru: Öğrencinin öğretmenin zihninden geçen ve istediği yanıtı elde etmeye yönelik klasik öğretmen sorusudur. Örneğin; " Nusret mayın gemisinin ve Yüzbaşı Hakkı Bey'in Çanakkale zaferindeki önemi nedir?"

EK 7. Araştırma Modellerinin Uygulanmasında Kullanılan Diğer Örnek Fotoğraflar



"Çanakkale Zaferi, Türk askerinin ruh kudretini gösteren şayanı hayret ve tebrik bir misaldir. Emin olmalısınız ki, Çanakkale Muharebelerini kazandıran bu yüksek ruhtur." Mustafa Kemal Atatürk



Liman von Sanders, 31 Ekim 1918 günü, Adana'da Yıldırım Ordular Grub Komutanlığı'nı devrettiği Mustafa Kemal Paşa ile birlikte.





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..